EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

diálogos entre escola, museu e cidade



Caderno Temático 4

Presidente do Iphan
Jurema Machado

Chefe de Gabinete
Rony Oliveira

Diretor de Articulação e Fomento
Luiz Philippe Peres Torelly

Diretora de Patrimônio Imaterial
Célia Maria Corsino

Diretor de Patrimônio Material e Fiscalização
Andrey Rosenthal Schlee

Diretor de Planejamento e Administração
Marcos José Silva Rêgo

Superintende do Iphan na Paraíba
Claudio Nogueira

Chefe da Divisão Técnica do Iphan na Paraíba
Christiane Finizola Sarmento

Chefe da Divisão Administrativa do Iphan na Paraíba
Lindaci Bandeira de Souza

Equipe Técnica da Casa do Patrimônio da Paraíba
Átila Bezerra Tolentino
Carla Gisele Moraes
Emanuel Oliveira Braga
Igor Alexander Souza
Maria Olga Enrique Silva
Moysés Siqueira Neto
Suelen de Andrade Silva

Organização desta edição
Átila Bezerra Tolentino
Emanuel Oliveira Braga
Carla Gisele Moraes
Moysés Siqueira Neto

Revisão
Átila Bezerra Tolentino
Emanuel Oliveira Braga
Carla Gisele Moraes
Moysés Siqueira Neto

Projeto gráfico e diagramação
Daniella Lira

Desenhos
Natállia Azevêdo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Parahyba, Iphan-PB

I59m

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba.
Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014.
116 p.: il.; 30 cm. – (Caderno Temático; 4)

ISBN 978-85-7334-266-6

1. Educação Patrimonial. 2. Patrimônio Cultural Brasileiro. I. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. II. Tolentino, Átila Bezerra. III.Título. IV. Série.

CDD 363.69

Os textos e reflexões são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

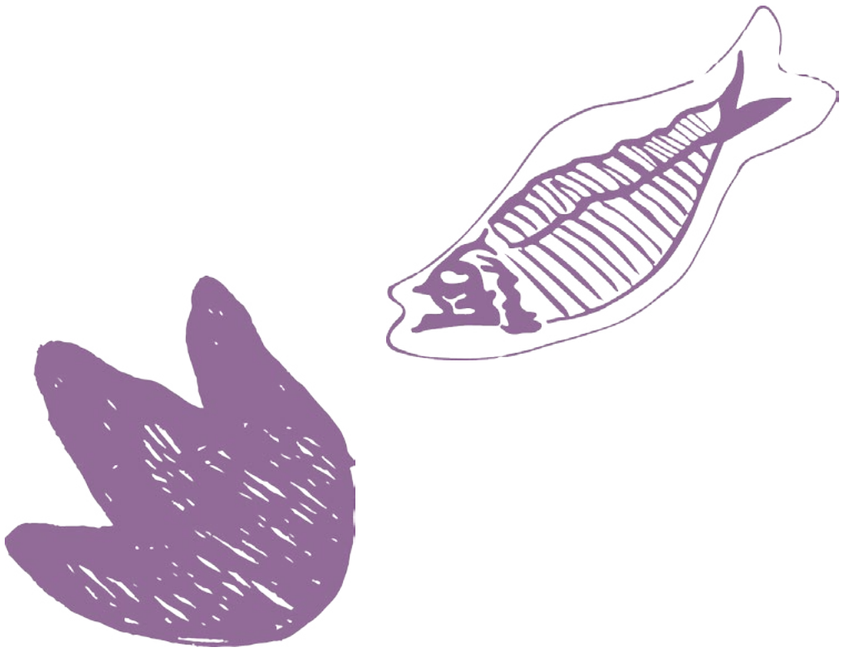
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

diálogos entre escola, museu e cidade

Caderno Temático 4

CASA DO PATRIMÔNIO DA PARAÍBA

2015



SUMÁRIO

05 **Apresentação**

06 **Escola, museus e cidades: um diálogo possível**
Equipe da Casa do Patrimônio da Paraíba

08 **O Patrimônio Cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses**
Sabrina Campos Costa

18 **A prática da Educação Patrimonial: uma experiência no município de Restinga Sêca/RS**
Heliana de Moraes Alves e Lauro César Figueiredo

25 **Educação patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural**
Cristiane Valdevino de Aquino

32 **Patrimônio cultural e educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública**
Fernando Pascuotte Siviero

42 **O ABC dos Museus: relatos e experiências de sala de aula**
Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira e Newton Fabiano Soares

50 **Considerações sobre a educação para o patrimônio no município de Pelotas-RS: uma possibilidade de aproximar museu e sociedade**
Patrícia Cristina da Cruz, Renata Brião de Castro e Carla Rodrigues Gastaud

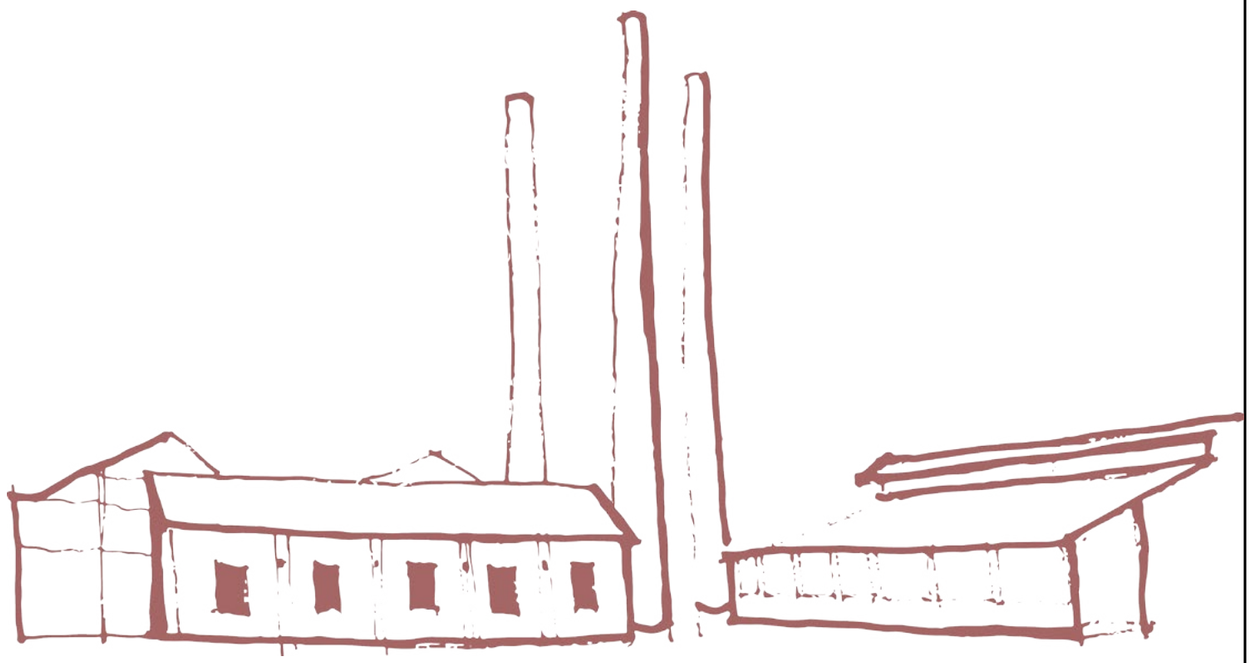
57 **Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa**
Laetitia Valadares Jourdan

71 **Museu e Brinquedoteca: patrimônio cultural e educação infantil**
Lucia Yunes e Ana Cretton

81 **Uma casa para lembrar: memória e silêncio na preservação da Casa-museu Mestre Vitalino**
Moysés M. de Siqueira Neto

89 **Em defesa da educação patrimonial e da pesquisa participativa na análise de impacto dos processos de licenciamento ambiental no Brasil: a construção do patrimônio cultural local em situações de encontro e conflito**
Emanuel Oliveira Braga e Luciano de Souza e Silva

114 **Os autores**



APRESENTAÇÃO

Desde o ano de 2009 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), através de sua Superintendência na Paraíba (IPHAN-PB), mantém um processo contínuo de construção e disseminação de conhecimento sobre o patrimônio cultural, pautado na interação com os diversos atores sociais presentes no Estado da Paraíba e na participação das comunidades detentoras das referências formadoras da diversidade cultural, da identidade e da memória paraibanas, e que se traduz, entre outras, numa ação educativa que prima pela constante reflexão sobre si mesma e sobre o campo no qual se insere, e que tem os Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial como um importante instrumento de socialização das experiências acumuladas.

Este processo é desenvolvido através da Casa do Patrimônio da Paraíba, programa por meio do qual o IPHAN busca se articular com a sociedade civil e o poder público local para difundir informações sobre a ação institucional; estimular a participação das comunidades nas discussões sobre o patrimônio cultural, valorizando-as e identificando temas significativos para a apropriação de seu patrimônio, além de promover práticas educativas interdisciplinares e transversais que façam interface com o patrimônio cultural, ou seja, as diversas ações do programa têm a educação patrimonial como pano de fundo e aglutinante entre a ação institucional e os diversos atores sociais que interagem no âmbito do patrimônio.

No cumprimento deste papel, o programa Casa do Patrimônio busca um conhecimento sobre o patrimônio cultural que extrapola a ação institucional e a produção acadêmica, utilizando-as como insumo para uma construção que se dá de forma coletiva e a partir dos próprios atores deste patrimônio, sendo neles referenciadas as ações da Casa do Patrimônio da Paraíba, a exemplo do projeto "João Pessoa, Minha Cidade", desenvolvido junto a escolas localizadas no Centro Histórico de João Pessoa e que buscou, além do reconhecimento dos bens culturais da cidade, uma reflexão do significado deste patrimônio para os alunos envolvidos no projeto e para as pessoas que visitaram a exposição resultante do trabalho. Exemplifico também, mais recentemente, com a exposição "Penha: entre Redes e Promessas", ponto culminante de um trabalho de autoconhecimento e apropriação do patrimônio e da cultura por parte da comunidade da Praia da Penha em João Pessoa.

A partir destas e de outras práticas, não só da Casa do Patrimônio, mas de outros atores sociais, o IPHAN-PB busca incentivar a reflexão sobre estas ações educativas como forma de fortalecer e aprimorar a construção de conhecimentos sobre o campo do patrimônio cultural e neste papel, desde 2011, põe em prática a série de Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial. Inicialmente apenas como um instrumento de orientação para professores da rede de ensino, essa série evoluiu nos anos seguintes para uma reflexão ampliada sobre a ação educativa associada ao patrimônio cultural, chegando ao momento atual com a edição do quarto caderno da série, intitulado "Educação Patrimonial: Diálogos entre Escola, Museu e Cidade". Neste número, o Caderno Temático traz experiências educativas não só de João Pessoa, mas também dos estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo, que formam um panorama rico e de abrangência nacional, onde as ações da educação patrimonial vão além das práticas comuns e tornam-se elemento de interação entre a escola e o museu, espaços comuns da educação e do patrimônio, com a cidade e com as pessoas que detêm e produzem este patrimônio cultural.

Claudio Nogueira
Superintendente do Iphan na Paraíba

ESCOLA, MUSEUS E CIDADES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A Casa do Patrimônio da Paraíba tem, desde sua criação em 2009, uma atuação que extrapola os limites da Superintendência do Iphan na Paraíba e a capital do estado, se espalhando pelas ruas e casas, navegando pelos rios, viajando por estradas e adentrando o interior do estado. A Educação Patrimonial, da mesma forma, tem cada vez mais ultrapassado os contornos das instituições de ensino e dos museus para caminhar livre entre ruas e edifícios históricos, interpelando transeuntes, misturando-se à oralidade e às histórias de assombração e se disseminando muitas vezes de maneira simples e informal.

O Caderno de Educação Patrimonial nº 4: Diálogos entre Escola, Museu e Cidade retrata experiências de Educação Patrimonial por todo o Brasil que tomam os espaços educativos da escola e do museu como polos a partir dos quais se desenvolvem experiências sensoriais e interpretativas que extrapolam seus limites físicos e sua atuação institucional. A ampliação do limite entre o dentro e o fora, relatada em diversas experiências, incorpora novos elementos às práticas educativas comumente realizadas e revela como as referências culturais são palpáveis e acessíveis a qualquer um de nós, pois permeiam nosso cotidiano, nossa vizinhança, nossa cidade.

Pensando na escola como o espaço a partir do qual se podem desenvolver ações de Educação Patrimonial, apresentamos o artigo de Sabrina Campos Costa, que explora abordagens interdisciplinares no estado do Pará, cujas ações culminaram em reflexões e interação com os patrimônios culturais locais, abrindo perspectivas de abordagens sobre a temática em diferentes espaços educativos.

Por sua vez, a experiência relatada por Heliana de Moraes Alves e Lauro César Figueiredo no município de Restinga Sêca/RS demonstra uma prática pautada na produção, juntamente com os educandos, de recursos didáticos interativos, com vistas a abordar temas relacionados aos aspectos históricos e culturais da cidade, buscando a sensibilização sobre o patrimônio cultural e a sua valorização.

Ainda no âmbito da educação formal, o artigo de Cristiane Aquino analisa a importância da escola como um lugar responsável pela formação identitária e cidadã dos indivíduos e que, por isso, merece ser valorizada e preservada por seus membros, reafirmando-se ela própria como patrimônio cultural.

O artigo de Fernando Pascuotte Siviero busca trazer, através de uma experiência no centro histórico de Natal/RN, a perspectiva da educação como instrumento de apropriação, participação social e empoderamento, enfatizando a dimensão de cidadania presente na responsabilidade de cada um de nós na preservação e fruição social do patrimônio cultural.

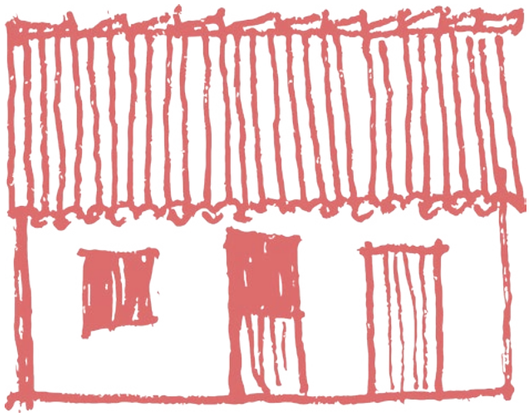
Esta ponte entre a Educação Patrimonial e a cidade, bastante presente no artigo de Fernando Siviero, e entre o patrimônio protegido e os usos e funções sociais que são conferidos a ele, é o que nos leva às demais abordagens, que buscam o diálogo entre espaços educativos, museológicos e o patrimônio cultural.

A abordagem de Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira e Newton Fabiano Soares relata a experiência do projeto "Patrimônio Vida", promovido pelo Museu da República no Rio de Janeiro/RJ, em parceria com instituições e ONGs voltadas para o trabalho com o público jovem, reconhecendo a escola, os espaços museológicos e o ambiente urbano como elementos fundamentais nas ações educativas. Patrícia Cristina da Cruz, Renata Brião de Castro e Carla Rodrigues Gastaud também exploram esta conexão entre escola, museu e cidade, contando como têm sido desenvolvidas ações de Educação Patrimonial na cidade de Pelotas/RS, resultado de uma pesquisa efetuada pelo Laboratório de Educação para o Patrimônio, da Universidade Federal de Pelotas, e enfatizando, também, o processo de criação de uma mediateca especializada no tema.

Laetitia Valadarzes Jourdan narra o processo de salvaguarda do patrimônio imaterial com ênfase na promoção do desenvolvimento sustentável de comunidades, presente na experiência do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa. Lucia Yunes e Ana Cretton trazem a experiência de construção de um projeto educativo para o público infantil do Museu do Folclore de São José dos Campos, demonstrando o processo de seleção de acervos, indicação de textos reflexivos, concepção de uma brinquedoteca e a realização de oficinas com o público-alvo do projeto.

Também no campo dos museus, Moysés Siqueira Neto faz uma análise da Casa-museu do Mestre Vitalino, inaugurada em 1971 no lugar onde o artista morou. Concebe esse museu como um espaço partilhado entre a memória social e patrimônio cultural, em busca do ausente, o não-dito, o escasso, o pouco representado nas políticas – o silêncio – para o entendimento da complexidade hoje exigida pela ideia de preservação.

Por fim, o artigo produzido por Emanuel Braga e Luciano Souza traz uma profunda análise das práticas de elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental necessários nos processos de licenciamento ambiental, enfocando o diagnóstico socioeconômico e o papel da pesquisa participativa e da educação patrimonial na sua elaboração. A sua análise, reflexiva e crítica, perpassa por questões conceituais que envolvem o entendimento sobre meio ambiente, desenvolvimento e patrimônio cultural, bem como os embates, avanços e retrocessos na legislação que rege a matéria, para, ao final, apresentar uma propositura quanto aos procedimentos necessários para o licenciamento ambiental.



Nas ações executadas na escola ou no museu, nas visitas de campo de professores e alunos pelos espaços das nossas cidades e nas iniciativas mais inovadoras, que buscam abordar o patrimônio cultural em sua dimensão caleidoscópica, a Educação Patrimonial tem se mostrado cada vez mais dinâmica, versátil e inovadora. As experiências que trazemos neste Caderno procuram mostrar como o patrimônio cultural pode (e deve) ser um instrumento de empoderamento, de cidadania e de desenvolvimento socioeconômico.

As abordagens apresentadas nos convidam a inovar nos projetos de Educação Patrimonial, perceber o patrimônio de outra forma, aguçar o olhar, e, não satisfeitos, olhar novamente, reinterpretar. No espaço convencional da sala de aula, na visita ao museu ou no passeio pela cidade, devemos buscar a consecução dos objetivos de uma política pública de patrimônio compromissada com a Educação Patrimonial. O desafio que está posto pra nós é conseguir uma aproximação necessária entre patrimônio e população, compreendendo que o interesse comum da preservação está muitas vezes contido justamente nas referências mais preciosas e mais familiares, que povoam meu bairro, minha escola e minha cidade.

Equipe da Casa do Patrimônio da Paraíba

O Patrimônio Cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses

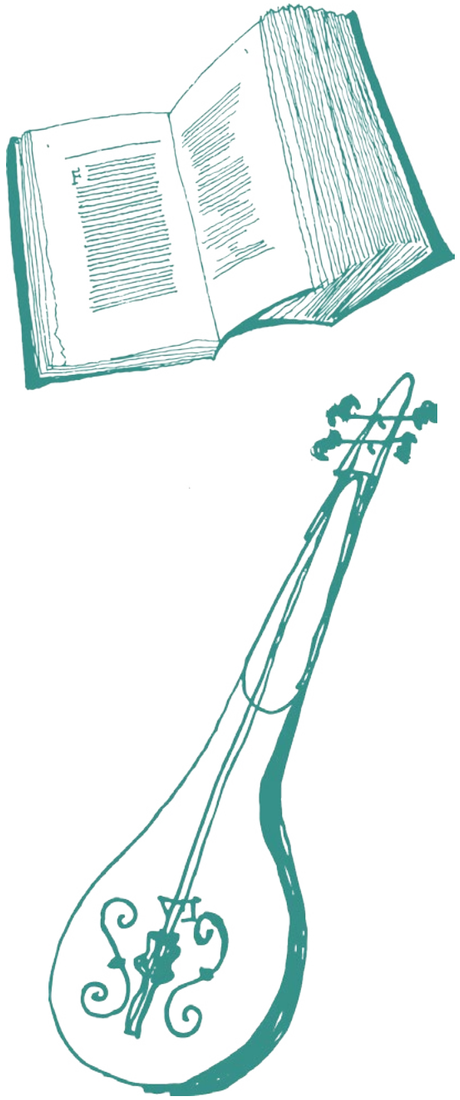
SABRINA CAMPOS COSTA

Falar de patrimônio cultural é muito mais fácil do que parece. Leonardo Boff, teólogo, professor, escritor e importante pensador brasileiro, conta, em suas palestras, que as pessoas guardam aquilo que lhes toca o coração.

A memória é um mecanismo cerebral complexo. Pessoas a usam para guardar ou esquecer informações. E lembranças carregadas de emoções são mais guardadas na memória, mesmo que remetam às situações duras ou difíceis pelas quais passamos. Comecemos conversando sobre memórias contidas nas histórias de vida.

O Museu da Pessoa, criado primeiramente em ambiente virtual, promove espaços virtuais ou de encontro para construção de seu acervo, composto de histórias de vida. As pessoas são estimuladas a compartilhar fotografias de seu acervo pessoal e familiar, e contarem suas histórias, que são disponibilizadas na internet.

Inspirado no Museu da Pessoa, sugerimos uma atividade em que você, professor, fornece aos alunos uma oportunidade de falarem de suas histórias de vida. Nós, através das ações de educação patrimonial do Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural da Secretaria de Estado de Cultura (DPHAC/SECULT), distribuímos papéis A4, revistas, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera, tesoura e cola. Ilustramos a atividade com uma carteira de identidade. De forma comparada, pedimos para as pessoas construírem a sua "identidade cultural", respondendo duas perguntas básicas:



- Quem sou eu?

- Como é o lugar em que eu vivo?

As "identidades culturais" são confeccionadas livremente a partir de recorte e colagem, desenhos, poesias, redação, com as quais as pessoas se apresentam ao grupo. Nós anotamos no quadro branco algumas das referências do grupo de espaços, edificações, ecossistemas, profissões, atividades de lazer, participação em grupos culturais ou religiosos, características do modo de vida do lugar onde estamos aplicando a técnica. A realidade do local vai surgir na fala dos participantes entremeada pelas suas histórias pessoais e familiares. Este é o objetivo desta técnica: uma leitura rápida da realidade da cidade e das identidades socioculturais nela contidas.

Partindo deste ponto, o professor está capacitado a aprofundar o tema, refletindo junto com os participantes sobre quais objetos, conhecimentos, habilidades, grupos culturais, espaços são relevantes nas histórias individuais, familiares e da coletividade de um grupo de moradores, da comunidade ou da cidade, utilizando estes elementos para debater temas como memória, identidade, cultura material e imaterial, diversidade cultural, respeito e tolerância, a interface entre cultura e natureza, tradição, cultura global.

A atividade, por exemplo, foi desenvolvida com adultos em comunidades interioranas. Houve relatos de ofícios, saberes e fazeres, que apesar de estarem em avançado nível de desaparecimento, ainda são encontrados mesmo em contextos urbanos, como a pessoa da parteira, da rezadora de ladainha em latim, do mestre da construção de rabecas, bem como outras atividades como o abre-alas da escola de samba, e a maruja (importante pessoa que conduz a celebração religiosa da Marujada). Cada qual exerce uma função específica, que provavelmente aprendeu com a família (é um conhecimento herdado) ou desenvolveu sozinho e possivelmente tenta ensinar a alguém. Sua atividade requer uma habilidade e ainda uma gama especial de objetos.

Se estas pessoas fossem falar do seu patrimônio cultural, certamente citariam os grupos nos quais exercem suas atividades (como a escola de samba e a comunidade religiosa); os objetos utilizados na sua prática (instrumentos musicais, remédios, ferramentas de trabalho, cadernos de notas, registros de cantos, roupas de dança), os lugares onde praticam estas atividades (barracão, igreja, beira do rio, sede), as pessoas que lhes ensinaram estes ofícios, pessoas para quem já se apresentaram ou trabalharam, entre outros. Do conjunto destes patrimônios dos indivíduos podemos refletir sobre o patrimônio grupal ou das cidades.

Identificar, junto aos alunos, seus patrimônios, pode ser uma atividade ainda mais interessante. O professor, ou a escola, pode promover gincanas, envolver as famílias dos alunos e culminar em uma mostra cultural. O aluno pesquisa a história da sua família, receitas, ensinamentos, costumes, fotografias antigas, os objetos passados pelas gerações, os seus próprios objetos que foram guardados como referenciais de alguém ou de uma época, e prepara uma exposição na escola, seja com alimentos, danças, exibição de objetos e fotos, ou mesmo elaborando um "livro" de papel ou tecido ou outro tipo de registro, como o vídeo.

Identificar, junto aos alunos, seus patrimônios, pode ser uma atividade ainda mais interessante. O professor, ou a escola, pode promover gincanas, envolver as famílias dos alunos e culminar em uma mostra cultural. O aluno pesquisa a história da sua família, receitas, ensinamentos, costumes, fotografias antigas, os objetos passados pelas gerações, os seus próprios objetos que foram guardados como referenciais de alguém ou de uma época, e prepara uma exposição na escola, seja com alimentos, danças, exibição de objetos e fotos, ou mesmo elaborando um "livro" de papel ou tecido ou outro tipo de registro, como o vídeo. Não seria interessante?

Agora falemos de um levantamento de espaços e bens coletivos. O DPHAC/SECULT desenvolveu o Inventário do Patrimônio Cultural do Estado do Pará[1], com 16 categorias de análise, que apresentamos ao grupo na forma de cartazes exibidos na parede. Lendo juntos os conceitos e esclarecendo dúvidas, pedimos aos presentes que citem aquilo que conseguem se lembrar da sua cidade. As categorias de análise são:

- **ARQUIVOS**: Instituições de recepção e guarda de fontes documentais, para consulta e pesquisa.

- **ARTES CÊNICAS**: Formas de arte que são desenvolvidas em um palco ou outros locais de representação, como praças, ruas, galpões. Enquadra-se nesta categoria o teatro, as danças, os espetáculos circenses, dentre outros.

- **AZULEJOS**: Placa de cerâmica, arenito vidrado ou porcelana, esmaltadas em uma de suas faces, usada como revestimento de alvenarias. Sua principal propriedade é a impermeabilidade à água. Tem também uma função decorativa, particularmente quando utilizado como painel.

- **BENS IMÓVEIS**: Edificações de valor histórico, científico, arquitetônico, artístico e memorial, como casas, igrejas, museus, fortificações, conjuntos tradicionais, dentre outros.

- **BENS MÓVEIS**: São constituídos por objetos – móveis, peças de artesanato, obras de arte, objetos arqueológicos, escultura, imaginária religiosa, utensílios, indumentária, dentre outros - que constituem acervo de valor histórico e memorial. Serão incluídos também os que existem ou tenham sido encontrados dentro dos bens imóveis.

- **BIBLIOTECAS**: Edifício ou recinto onde se instala coleção pública de livros e congêneres, organizados para estudo, leitura e consulta.

- **CELEBRAÇÕES E FORMAS DE EXPRESSÃO**: Celebrações são ritos e festas relacionados com a religião, cerimônias civis, dentre outras ocasiões que também estão relacionadas com a preparação de alimentos, bebidas, ornamentação de certos locais, a execução da música, etc. As formas de expressão são formas não linguísticas de comunicação, normalmente associadas a certos grupos sociais ou região. Nessa categoria enquadram-se as pinturas, expressões como o boi-bumbá, os cordões de pássaro, as danças - como o carimbó, o xote, etc. -, as artes plásticas, dentre outros

- **CEMITÉRIOS**: Locais onde os mortos são sepultados. Existem vários tipos de cemitérios: indígenas, religiosos, seculares, cemitério-parque, dentre outros.

- **COMUNIDADES TRADICIONAIS**: Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Como tipos de comunidades tradicionais, podem-se elencar: indígenas, quilombolas, marisqueiros, seringueiros, castanheiros, catadores de caranguejo, pescadores, dentre outros.

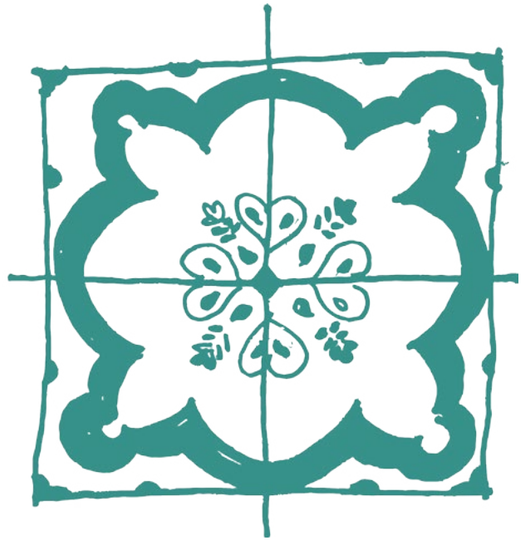
- **ESPAÇOS CULTURAIS**: São considerados Espaços Culturais os espaços, cobertos ou não, em que ocorrem práticas ou eventos de natureza cultural como rituais religiosos ou cívicos, festas, visitação pública a acervos, pesquisa, encenações artísticas, dentre outros.

- **LITERATURA**: Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. Nessa definição pode ser acrescentada a literatura em sua forma oral, atributo dos contadores de histórias e "causos".

- **MONUMENTOS**: A obra ou construção que se destina a transmitir à posteridade a memória de fato ou pessoa notável; memória, recordação, lembrança.

- **MÚSICA**: Sequência de sons, organizada de forma a ter um ritmo próprio, harmonioso e agradável a quem a escuta.

- **BENS NATURAIS**: São os elementos do meio natural considerados individualmente ou



em conjunto, importantes para preservação e conservação, portadores de referências à memória e a identidade local; representativos da paisagem, da cultura, da história e da economia de determinado lugar.

- **SABERES E FAZERES**: A cultura se expressa nos conhecimentos e também nos produtos que são fabricados pelos diversos indivíduos e grupos humanos. Isso significa que para a realização de um serviço – parto, benzeção – ou ação que resulte em um produto – cerâmica, alimentos e bebidas, por exemplo – são necessários determinados saberes, ou seja, há uma série de concepções e conhecimentos que estão atrelados aos processos ou fazeres.

- **TESOUROS HUMANOS**: Pessoas que encarnam, ao máximo, as destrezas e técnicas necessárias para a manifestação de certos aspectos da vida cultural de um povo e a manutenção do patrimônio cultural imaterial.

Com adultos podemos citar estas categorias e suas definições porque são fáceis de assimilar. Em se tratando de crianças, contudo, sugerimos concentrar esforços em algumas delas, de acordo com a vocação da localidade. A proposta aqui não é que o assunto seja esgotado, com a informação de tudo o que existe no lugar, mas apenas exercitar a compreensão das categorias

[1] Publicado em Decreto nº 2558, de 06 de outubro de 2010, o Inventário do Patrimônio Cultural do Estado do Pará – IPCPA foi uma construção em diálogo entre as diferentes instituições da cultura e do turismo no estado, resultando nas categorias apresentadas neste artigo com suas respectivas conceituações.

e promover uma "tempestade de ideias", em um exercício coletivo de reflexão sobre as peculiaridades culturais da cidade, considerando importante verificar a aplicabilidade destes conceitos e sua percepção para diferentes grupos sociais. Em um encontro na zona urbana da cidade de Bragança, um professor relatou haver uma pedra na comunidade da região dos campos (zona rural) em que trabalhava que era o espaço cultural local, pois era em torno da pedra que as pessoas se reuniam todas as tardes, namoravam, tratavam de negócios, enfim, configurando como o espaço público de sociabilidade. Foi a compreensão que o professor teve do conceito dentro da realidade da região do município em que atuava que lhe permitiu ampliar seu horizonte.

Chamamos esta atividade de Levantamento Preliminar do Patrimônio Cultural. Mediante este esforço coletivo, são várias as possibilidades de trabalho:

a) Roteirização e visitação:

Uma vez levantados os bens patrimoniais do local, passamos então para uma avaliação logística de quais são interessantes de se visitar, quem são as pessoas responsáveis por eles, se estão abertos ao público, se o deslocamento será à pé ou se há transporte disponibilizado, e por fim observamos a distribuição espacial destes bens a fim de elaborar o roteiro de visitação.

Em geral, reservamos de 4 a 8 horas para esta programação. Contudo, antes da ida a campo, esclarecemos aos participantes que se trata de uma pesquisa, na qual todos devem adotar uma postura investigativa, mantendo comportamento ético e não etnocêntrico, percebendo o tempo disponível, os informantes do local, identificando lideranças, a disposição das pessoas em receber o grupo, observando os elementos do espaço, seja a natureza, sejam as construções, suas características, histórias, estado de conservação, seu entorno, suas formas de uso e apropriação, pontos fortes e fracos (fatores internos, controláveis), danos ou ameaças (fatores externos, não controláveis), interpretando os dados coletados, fazendo anotações, registros em desenho ou fotografias ou mesmo em vídeos.

b) Pesquisa de campo e produção de um inventário:

Etapa de campo similar ao item anterior, com visitações programadas aos bens culturais. O que diferencia esta possibilidade de trabalho é a construção de um inventário. Basta que a pesquisa de campo seja realizada com criteriosa postura de observação, anotação e registro, para que estes dados sejam tratados e transformados em um inventário de cunho didático.

De posse deste inventário, o uso sugerido é de distribuição nas escolas e bibliotecas da cidade. Professores de disciplinas diversas podem se utilizar do material, e mesmo a população da cidade pode acessar informações sobre seus bens culturais.

c) Construção de um "mapa" cultural da cidade:

A construção de um mapa cultural pode surgir tanto do levantamento preliminar dos bens culturais (aquele resultante da tempestade de idéias, lembra?), quanto da pesquisa de campo. A ideia aqui é montar um mapa com a localização dos bens na espacialidade da cidade. Se auxiliado por um professor da geografia, ótimo, mas não se preocupe muito com escala. Use desenhos, fotografias ou recortes. O objetivo é o acesso rápido aos bens através da visualização.

d) Criação de um roteiro cultural

Qual a diferença deste trabalho para o primeiro? No primeiro, a proposta é roteirizar apenas para os participantes poderem aplicar a pesquisa de campo. Aqui a proposta é criar roteiros culturais na cidade que sirvam para a educação patrimonial de estudantes e a população em geral.

Seguindo os mesmos passos do item "a": avaliação logística de quais bens são interessantes de se visitar, quem são os responsáveis por eles, se estão abertos ao público, se a visitação é a pé ou se exige deslocamento via terrestre ou fluvial, observar se existe transporte regular, e por fim observar a distribuição espacial destes bens a fim de elaborar um roteiro de visitação, determinando o caminho a percorrer. A etapa seguinte é elaborar suportes para a disponibilização de informações sobre os bens, como placas para os pontos de visitação, folhetos com o caminho e dados sobre os bens culturais, uma placa mapa afixada na frente dos espaços. Socializa-se o trabalho com os moradores e estudantes, possibilitando conhecer melhor sua cidade. Pode ser usado também para fazer referência a bens de natureza imaterial, como por exemplo: "Casa da mestra artesã Nina Abreu", "Barracão da Marujada", "Casa da Família Pacheco, produtora de cachaça artesanal", "Túmulo da moça da lenda do taxi", "Sítio arqueológico da Cabanagem", "Local de avistamento do Chupa-chupa", "Local de extração de cuias", "Casa de farinha", e assim por diante, citando as formas de apropriação de determinados espaços ou locais de moradia de detentores de determinados saberes e fazeres. Costumo sugerir que assim como um roteiro de um filme em geral segue uma sequência de acontecimentos que levam a um ápice na história, o roteiro cultural deve seguir o mesmo princípio: fazemos uma hierarquia dos bens, do menos atrativo ao mais atrativo (mais interessante, com a história mais pesquisada, mais bem preservado, mais característico da região). Ordenamos estes bens em um trajeto compatível com o deslocamento da pessoa (se a pé ou por meio de transporte, de acordo com a mão da rua ou o curso do barco), de forma a proporcionar experiências crescentes, explorando percepções sensoriais, associando dados históricos a sentimentos, até um ápice de vivência dos bens. Vivências carregadas de emoções são as mais guardadas na memória, como dissemos no início do artigo.

Se você for professor de história ou tiver interesse por questões arqueológicas, pode organizar uma atividade interessante com a turma, inclusive articulando com outras disciplinas: a simulação de um sítio arqueológico dentro da escola.

Pode ser feito pedindo aos alunos para trazerem coisas de diferentes materiais, como papel, vidro, plástico, madeira, cerâmica, etc., abrindo um quadrado de 1x1 metro a uma profundidade de 20 a 30cm, e enterrando os materiais. O quadrado (quadrícula, no termo arqueológico) pode ser delimitado nas pontas com bandeirinhas. Deixe por um mês ou mais, e promova uma "escavação" com os alunos para observar os efeitos do tempo, da chuva, do sol, entre outros fatores (possíveis pisoteios, caminhos de bichos e crescimento de vegetação) sobre os materiais enterrados. Use pinceis, pás, baldes, peneiras, pá de pedreiro para esta "escavação", como o arqueólogo usa suas ferramentas de trabalho.

Nós promovemos uma atividade de "escavação" imaginária. Apresentamos de forma aleatória objetos que sugerem profissões, lazer, cuidados com higiene e saúde, religiosidade e hábitos de vida de uma família. São formados grupos de até 6 pessoas, que devem analisar os "vestígios" apresentados, encarnando o papel de uma equipe de arqueólogos com diferentes olhares e formações, formulando suas hipóteses de perfil da família possuidora daqueles objetos. É bastante interessante observar como ao final desta atividade os grupos apresentam as mais



diversas versões sobre a composição da família cujos objetos foram analisados, bem como vão a extremos opostos quando se trata de estilos e hábitos de vida, através da interpretação que deram aos "vestígios" analisados.

A abordagem da arqueologia, como ciência interdisciplinar que pesquisa o passado distante e o passado recente – através de documentos, publicações, informações, comparações ao lado de escavação e trabalho de laboratório – vestígios de atividades humanas, sejam eles cultura material, construções e arranjos na paisagem, encontrados na superfície, no subsolo ou sob as águas, visando entender o funcionamento e as transformações das sociedades humanas, é uma oportunidade excelente para se tratar de temas bastante atuais.

Para falar de arqueologia deve-se enfatizar a conexão que temos com o passado através das diversas ocupações que o nosso território sofreu ao longo do tempo.

Costuma-se pensar que os habitantes do passado eram primitivos, atrasados e sem cultura. Os povos marajoaras e tapajônicos são a prova de que esta noção é equivocada, pois são representantes dignos de pesquisas intensas na região amazônica, por conta das culturas que desenvolveram e as formas de adaptação ao meio em que viveram.

Considerando que não nos deixaram representantes vivos – marajoaras, tapajônicos, bem como outros povos – torna-se dificultosa uma conexão afetiva, portanto, das sociedades contemporâneas com os povos do passado. Além destes povos mais distantes, existem outras ocupações mais recentes no território como ruínas, construção e modificações de igrejas, portos, olarias, fazendas, cemitérios, grupos contemporâneos se reapropriando de espaços com objetos desativados ou ainda em uso – uma vez que o ser humano sempre procura os melhores lugares para habitar, obter seu sustento, promover suas atividades grupais, sepultar seus mortos, descartar seu lixo, muitas vezes reocupando locais já utilizados e abandonados.

Desta forma, pode-se trabalhar com a noção de pertencimento a um espaço ou território, que foi ocupado desde o período pré-colonial, culminou no desaparecimento de muitos povos a partir do encontro com europeus invasores e os colonizadores, e ainda hoje este espaço vem sendo modificado e apropriado pelas sociedades, gerando vestígios do ponto da materialidade física e arranjos na paisagem.

Aproveite para aproximar a reflexão de uma educação ambiental: o que arqueólogos do futuro encontrarão de nós? Que materiais temos descartado ou deixado para trás? Qual o tempo de decomposição destes materiais? Como temos nos relacionado com o meio natural em que vivemos, destruindo, modificando e construindo?

Muitos são os projetos de desenvolvimento na Amazônia desde o período militar: mineradoras, extração madeireira, plantação de soja, pecuária, construção de hidrelétricas. Que impactos positivos e negativos trazem? Há várias possiblidades de abordagens aliando arqueologia – no sentido da noção de um legado que fica como testemunho de uma sociedade – e meio ambiente, no sentido de paisagem, ecologia, padrões de consumo. Além, claro, da oportunidade para pesquisas e debates em torno dos povos indígenas e africanos, suas contribuições na formação da identidade nacional e a participação dos povos contemporâneos na nossa sociedade através de políticas ou mecanismos de inclusão/exclusão. Muitos deixaram suas comunidades para estudar ou tentar a vida nos centros urbanos ou capitais, mantendo, no entanto, sua ligação com suas matrizes culturais ancestrais. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trabalha com indígenas declarados, reconhecendo, portanto, aqueles que vivem nas cidades. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por outro lado, é a entidade responsável, em nível nacional, pela política indigenista. Comunidades remanescentes de quilombos são reconhecidos/certificados em nível nacional pela Fundação Cultural Palmares e possuem a titulação das suas terras por meio de processo de demarcação junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O debate sobre arqueologia pode suscitar outro aspecto interessante: a cultura é responsabilidade de quem?

Observa-se que a cultura e o patrimônio cultural são contemplados nas legislações ambientais, da cultura e da educação:

- Lei da Arqueologia nº 3.924/61: determina que os bens arqueológicos são de guarda e proteção da União, sendo a sociedade co-responsável pela sua preservação, podendo ser passível de multa ou prisão por mutilação, destruição, e venda de material arqueológico.

- Art. 215 e 216 da Constituição Federal de 1988: fala sobre direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, bem como define o patrimônio cultural brasileiro.

- Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua alteração na Lei nº 11.645/08: inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

- Lei Federal 6.938/81, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente e as Resoluções do CONAMA 237/ 97 e CONAMA 001/ 1986, que versa sobre a implantação e a operação de atividades, sejam econômicas, obras de infraestrutura, produção energética, turismo, transporte e depósitos, que utilizam recursos naturais ou que sejam consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras. Estas leis determinam situações em que o empreendedor é obrigado a obter licenciamento ambiental, o que pode incluir pesquisas de comunidades atingidas, perda cultural e de sítios arqueológicos e a obrigatoriedade de medidas compensatórias, como educação patrimonial e criação de espaços museais.

Uma vez cumpridas etapas de reflexão e interação com o patrimônio cultural do seu local, escola ou comunidade, vamos à etapa mais importante: o que nos comprometemos a fazer pela preservação do nosso patrimônio?

Para responder a esta pergunta, precisamos pensar em projetos, sejam culturais ou educacionais, uma ação com começo, meio e fim, onde se identifica um problema, através de uma relação de causa e efeito, e se faz uma proposta de intervenção. Reúna as pessoas em grupos para escreverem projetos, por mais simples que sejam, como um projeto de exposição de fotografias, projeto de campanha de educação ambiental, projeto de palestras para professores, projeto de bate-papo sobre um ofício tradicional com um mestre e os jovens da escola.

O projeto cultural ou educacional é o momento do compromisso e intervenção do professor e da escola com a comunidade de seu entorno imediato ou o seu bairro, a sua cidade. Várias foram nossas experiências nos municípios paraenses com projetos os mais diversos, onde percebemos a oportunidade de abordar também cultura e educação em projetos voltados para a geração de recursos, por meio do empoderamento da comunidade e preparação para o trabalho com artesanato, a culinária regional, e o turismo.

Como toda ação requer recursos de natureza humana, física e financeira, o projeto precisa de financiamento e funciona como instrumento de acesso aos recursos públicos. Assim, é preciso elaborar um breve diagnóstico do patrimônio cultural do município, definir qual problema se deseja resolver a partir do projeto, e a partir daí delimitar sua temática, redigir uma apresentação, seus objetivos, justificativa, o público que se deseja alcançar, que parcerias são necessárias, quais suas etapas de realização, que recursos serão alocados e qual o cronograma das etapas de sua realização.

O projeto cultural ou educacional é o momento do compromisso e intervenção do professor e da escola com a comunidade de seu entorno imediato ou o seu bairro, a sua cidade. Várias foram nossas experiências nos

municípios paraenses com projetos os mais diversos, onde percebemos a oportunidade de abordar também cultura e educação em projetos voltados para a geração de recursos, por meio do empoderamento da comunidade e preparação para o trabalho com artesanato, a culinária regional e o turismo, por exemplo.

Alguns dos projetos que surgiram entre os professores, lideranças comunitárias e estudantes em nossas ações educativas:

• Exposição de vestígios arqueológicos em comunidades quilombolas da zona rural – Moju;

• Incentivo à leitura – Afuá (zona rural);

• Danças folclóricas nas atividades de educação física – Salinópolis (zona urbana);

• Realização de um Festival da Manga na orla para aproveitamento da fruta na época da safra – Aveiro (zona urbana);

• Roteiro cultural para visitação de estudantes, orientados pelos professores, de espaços referenciais à memória e história da cidade – Moju (zona urbana);

• Museu composto por histórias de vida dos migrantes que compõem o sul do Pará – Parauapebas (zona urbana);

• Estruturação de ruínas de engenho para visitação turística – Bujaru (zona rural).

Outros projetos surgiram e foram concretizados com o grupo:

• Confecção de material didático com temáticas regionais feito com sucata – Salinópolis, Abaetetuba, Parauapebas (zona urbana);

• Exposição de objetos que compõem o patrimônio individual de alunos, para culminância na reflexão sobre a escola centenária como patrimônio de todos – Instituto de Educação Estadual do Pará, Belém (zona urbana);

• Visita com entrevistas a uma rezadora de ladainhas em latim – Bujaru (zona urbana);

• Roteiros turísticos com os temas gastronomia, lendas e mitos, pesca tradicional, história e religiosidade – Vigia (zona urbana);

• Visita à família que promove a manifestação religiosa do Gambá, com entrevistas, entonação de cânticos, batuque e dança – Aveiro (zona rural);

• Visita à casa de moradora guardiã de material arqueológico aflorado em superfície da comunidade - Aveiro (zona rural).

Destacam-se ainda dois projetos entre estes:

• Visitas aos museus da capital com estudantes – Tomé-Açu (zona rural): os professores participantes da ação educativa realizaram esta visita efetivamente com seus alunos.

• Reforma de igreja do século XVII – Bujaru (zona rural): a comunidade precisava de orientação técnica sobre pintura, forro, telhado etc. Fez parte da equipe neste encontro uma arquiteta especializada em patrimônio, que esteve bastante próxima da comunidade e acabou desenvolvendo mestrado sobre o assunto. A comunidade realizou bingo, ações diversas e angariou recursos para a reforma da igreja, em sistema de mutirão, que envolveu inclusive a lavagem das telhas dentro do igarapé situado na localidade. Um exemplo de organização comunitária em prol de seu patrimônio.

Vimos, ao longo deste artigo, que há uma série de possibilidades de trabalhos com educação patrimonial, de acordo com a realidade de cada município, seus referenciais culturais, ambientais, hábitos de vida, costumes, regras sociais. Vimos, sobretudo, que educação patrimonial liga-se à educação ambiental e à cidadania.

Vimos também algumas atividades, ideias, métodos, técnicas e projetos surgidos ao longo da realização do Programa de Educação Patrimonial do DPHAC/SECULT nos últimos anos, em visitas aos municípios do Pará e mesmo na capital, especialmente aqueles tangentes aos encontros com professores e lideranças locais. A metodologia que desenvolvemos durante estas experiências é resumida em um programa denominado "O Patrimônio Vivo da Minha Comunidade" da seguinte forma:

Etapa 1, denominada de "Reflexão" (O Patrimônio), cujos recursos/ atividades se utilizam de exercícios de sensibilização, com uso de desenhos, recortes, poesias, textos, e descrição verbal da história de vida dos participantes, construção coletiva de conceitos relativos ao patrimônio cultural, avaliação sobre o impacto da cultura na economia, explanação acerca da política de preservação do patrimônio e a legislação pertinente.

O objetivo nesta etapa é perceber o ser humano enquanto um ser integral (visão holística), produtor de cultura, que se expressa em saberes, ofícios, manifestações, uso de espaços e materiais, linguajar, etc., repletos de significados simbólicos, que contam a história da vida de cada um e de todos nós.

A etapa 2, chamada "Interação" (O Patrimônio Vivo), usa de levantamento preliminar das referências culturais do lugar, roteirização, visita monitorada ou pesquisa de campo, entrevistas, produção de caderno de campo, desenhos, mapas, textos, transcrição ou resumo de entrevistas, produção de fotografias e vídeos.

Seu objetivo é de perceber o ser humano enquanto fruto da interação social e com o meio ambiente, desenvolvendo o olhar acurado e crítico, experimentando sensorialmente o município/bairro/escola, e observando as memórias e identidades contidas em seus espaços e pessoas.

Já na etapa 3, da "Ação" (Patrimônio e a Minha Comunidade), há discussão, troca de experiências, avaliação de evidências, levantamento de problemas, hipóteses, oportunidades, pontos fortes e fracos, comparação, proposição criativa de ações, compromissos ou projetos de valorização cultural construídos coletivamente, formação em mediação cultural.

Nesta etapa o objetivo é perceber o ser humano cidadão, corresponsável pela preservação do patrimônio cultural, exercitando a capacidade de interpretação ou leitura da realidade, análise, diagnóstico, envolvimento afetivo, comprometimento.

Essas etapas não são rígidas, ordenadas, ao contrário, são flexíveis e transversais, se sobrepondo. O mais importante é que mais do que uma metodologia, a educação patrimonial seja oportunidade onde as pessoas façam o exercício do diálogo, da troca, da interação, do enriquecimento, do levantamento de demandas e a busca coletiva de caminhos, ferramentas e parcerias a seguir.

Não pretendíamos, com estas palavras, esgotar o assunto. Ao contrário, pretendíamos apresentá-lo menos de forma teórica e muito mais pelas práticas, instrumentos e metodologias de trabalho experimentadas no decorrer dos contatos e viagens da equipe. Não se pode recomendar uma receita, pois cada realidade tem características e funcionamentos diferentes. Importante ressaltar é que, ao final, o que as comunidades e populações locais desejam é serem conhecidas, respeitas e empoderadas.

Esperamos ter instrumentalizado você, professor, com inspirações para seu trabalho junto à comunidade escolar.



BIBLIOGRAFIA

COSTA, Sabrina Campos. *Casa de Rui Barbosa*. 2012. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/Sabrina-Campos-Costa.pdf> Último acesso em: 10 fev. 2014.

PARÁ. Decreto nº 2558, de 06 de outubro de 2010, Institui o Inventário do Patrimônio Cultural do Estado do Pará - IPCPA. *Diário Oficial [do] Pará*, Poder Executivo, Belém, PA, 08 out. 2010. Executivo 1, p. 5-6.

A prática da Educação Patrimonial:

uma experiência no município de Restinga Sêca / RS

HELIANA DE MORAES ALVES E
LAURO CÉSAR FIGUEIREDO

Introdução

O presente trabalho é um breve relato sobre uma prática de Educação Patrimonial executada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, localizada no município de Restinga Sêca/RS, que versa sobre a valorização e a preservação do patrimônio e da paisagem cultural. O objetivo geral da prática foi compreender a importância dos bens patrimoniais presentes na paisagem local, a partir de jogos didáticos. Especificamente, o foco foi elaborar, juntamente com os educandos do oitavo ano do ensino fundamental, jogos interativos para auxiliar no processo de educação patrimonial; aplicar os jogos produzidos e disponibilizá-los aos outros professores da escola para que possam utilizá-los em suas aulas.

A concretização da prática obteve-se através da realização de um embasamento teórico-conceitual; da efetivação de um levantamento de informações históricas e culturais sobre Restinga Sêca/RS, a partir de documentos oficiais, icnográficos e de trabalhos de campo; da sistematização das informações obtidas e, por último, da elaboração dos jogos didáticos.

A confecção de jogos didáticos incentivou a compreensão sobre os aspectos culturais do município de Restinga Sêca/RS e proporcionou um melhor entendimento sobre a paisagem cultural local. Os jogos didáticos propiciaram a participação efetiva dos educandos, visto que de despertaram a imaginação e o raciocínio lógico, já que retrataram o seu espaço de vivência. Além disso, no âmbito escolar, aconteceram inúmeras trocas de saberes, entre a comunidade escolar que possuía um conhecimento prévio sobre espaço de vivência, e o conhecimento acadêmico da equipe do projeto.

Desta forma, trabalhar como o patrimônio cultural de Restinga Sêca/RS tornou-se uma ferramenta a mais no processo de educação, onde os educandos estiveram envolvidos efetivamente, o que colaborou para a promoção de uma consciência crítica e de responsabilidade, com vistas à preservação patrimonial. Neste particular, o estudo valorizou os bens culturais locais que representam e caracterizam o aspecto patrimonial do município em questão, atingindo os objetivos propostos, uma vez que a comunidade escolar esteve presente e participou do processo de construção e de concretização do trabalho.

A confecção de jogos didáticos incentivou a compreensão sobre os aspectos culturais do município de Restinga Sêca/RS e proporcionou um melhor entendimento sobre a paisagem cultural local. Os jogos didáticos propiciaram a participação efetiva dos educandos, visto que de despertaram a imaginação e o raciocínio lógico, já que retrataram o seu espaço de vivência.

Fotografia de alguns jogos de quebra-cabeças elaborados pelos educandos do oitavo ano do E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo (Figura 1).
Foto: Heliana de Moraes Alves.



A prática de Educação Patrimonial na escola municipal de ensino fundamental Leonor Pires de Macedo: um breve relato

A geografia é uma ciência que possibilita a compreensão de diversos aspectos do lugar de vivência, de tal maneira que entender o processo formação, transformação e preservação do patrimônio é de suma importância para compreender a configuração histórica e geográfica de um município. Ao estudar o município onde mora, o educando trabalha com o seu espaço de vivência, assim expõe o seu sentimento de pertencimento e os seus saberes culturais, o que estimula a compreensão da realidade nas suas múltiplas variáveis.

Valorizar o patrimônio cultural que cerca o educando contribui para que este reconheça sua identidade e exerça sua cidadania, por isso é importante realizar práticas pedagógicas de Educação Patrimonial. Essas práticas devem discutir sobre novos temas, novas fontes documentais referentes ao patrimônio cultural e sobre o planejamento de atividades diversificadas que possam instigar os educandos a "redescobrirem" suas histórias e memórias (PELEGRINI, 2009).

Assim, as ações pedagógicas têm grande relevância no contexto de transformação social, em que o educando deve ser visto como um ser ativo no processo de construção do espaço. Para isso, são necessárias metodologias que valorizem a memória, a percepção e a criticidade do aluno, para que esse se transforme num cidadão comprometido com a comunidade que o cerca. O educando não deve receber conceitos prontos, mas construir o seu conhecimento através de significados determinados por meio de experiências relacionadas ao seu lugar de vivência, em especial, a escola, que é um importante espaço de socialização e cidadania (ALVES, 2010). Por isso, é fundamental a configuração de atividades pedagógicas que tragam como tema o patrimônio cultural, assim como a promoção de diálogos entre a Universidade e a comunidade escolar.

Valorizar o patrimônio cultural que cerca o educando contribui para que este reconheça sua identidade e exerça sua cidadania, por isso é importante realizar práticas pedagógicas de Educação Patrimonial. Essas práticas devem discutir sobre novos temas, novas fontes documentais referentes ao patrimônio cultural e sobre o planejamento de atividades diversificadas que possam instigar os educandos a "redescobrirem" suas histórias e memórias.

Os jogos didáticos propiciam o desenvolvimento de várias habilidades e de atividades pedagógicas, pois através deles, a pessoa desenvolve a afetividade e a inteligência, aprende a compreender regras, viver situações de iniciativa, criatividade e cooperação. (DOHME, 2003). Afirma-se que os jogos servem para catalisar e auxiliar no processo de construção do conhecimento sobre o patrimônio cultural, melhorando o processo de ensino e de diálogo entre a academia e a comunidade escolar (MARTINS, et al, s/d).

A confecção de jogos didáticos é um recurso metodológico prático e motivador, que proporciona a participação efetiva, despertando a imaginação e o raciocínio lógico. Através da construção de jogos relacionados ao espaço vivido cotidianamente, a pessoa identifica-se com situações vividas na família e demais locais. Desta forma, quando constrói um jogo e quando joga, a pessoa transforma e interpreta sua realidade, cria oportunidades, enfrenta desafios reais, assim, realiza as atividades com prazer, participando espontaneamente e estabelecendo as regras para dar continuidade ao jogo. Além disso,

> [...] a realização de atividades lúdicas acessíveis como a criação de joguinhos educativos pelos próprios educadores e educandos pode vir a driblar as carências materiais de algumas unidades escolares (PELEGRINI, 2009, p. 83-84).

Diante desta perspectiva teórica, efetivou-se a prática metodológica de Educação Patrimonial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, a partir de quatro eixos de investigação (Tabela 1).

Eixos	Objetos
I	Construção do referencial teórico-conceitual.
II	Pesquisa de campo para o levantamento de dados históricos e culturais do município de Restinga Sêca/RS.
III	Realização de um levantamento de imagens antigas e atuais sobre a paisagem cultural de Restinga Sêca/RS.
IV	Sistematização das informações relativas à paisagem e o patrimônio local; e a elaboração dos jogos didáticos, juntamente com os educandos do oitavo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, a partir de encontros/aulas.

Tabela 1 - Eixos de Investigação.
Org.: Heliana de Moraes Alves, 2013.

O Eixo de investigação I constitui-se na construção do referencial conceitual e teórico, através da discussão de conceitos norteadores, entre eles destacam-se: a educação patrimonial, os jogos didáticos, a paisagem cultural e o patrimônio.

Os eixos de investigação II e III configuraram-se no levantamento histórico e cultural realizado a partir de documentos oficiais, iconográficos e de trabalhos de campo, na perspectiva de caracterizar o município de Restinga Sêca/RS, visto que é o espaço de vivência dos educandos. As informações, provenientes da observação direta da realidade estudada, foram registradas e armazenadas, e auxiliaram na interpretação do patrimônio cultural, além de subsidiarem a elaboração dos jogos.

No eixo de investigação IV as informações relativas à paisagem local foram interrelacionadas com os saberes que os educandos já possuíam, o que possibilitou uma melhor compreensão sobre o patrimônio cultural do espaço de vivência. Neste eixo, foi realizada, também, a elaboração dos jogos didáticos junto com educandos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Leonor Pires de Macedo, a partir de encontros/aulas.

Salienta-se que o diálogo entre a escola e os pesquisadores se construiu durante todos os eixos de investigação, sendo que a elaboração dos jogos didáticos se realizou em conjunto com os educandos, valorizando as suas prioridades e a sua realidade. Assim, foram realizados nove encontro/aulas (Tabela 2), onde cada encontro teve seu planejamento diferenciado a partir de planos de aulas previamente analisados e aprovados pela comunidade escolar. Os encontros interrelacionaram aulas expositivas e lúdicas, o que aumentou a curiosidade e o interesse dos educandos pelo patrimônio cultural, e aconteceram na sala de projetos da escola, no horário inverso à aula regular, como uma atividade extra.

Data	Assunto / atividade
11/07/2013	Apresentação dos objetivos da prática de Educação Patrimonial aos educandos.
18/07/2013	O que é patrimônio e paisagem cultural?
08/08/2013	Contextualização histórica de Restinga Sêca/RS.
15/08/2013	Trabalho de campo aos Patrimônios da cidade.
22/08/2013	Produção dos jogos didáticos com os educandos.
29/08/2013	Produção dos jogos didáticos com os educandos.
05/09/2013	Produção dos jogos didáticos com os educandos.
12/09/2013	Aplicação dos jogos didáticos entre educandos.
09/10/2013	Divulgação dos jogos e dos resultados do projeto à comunidade escolar na Feira do Livro da Escola.

Tabela 2 - Atividades realizadas na escola nos encontros/aulas.
Org.: Heliana de Moraes Alves, 2013.

O primeiro encontro/aula foi direcionado a apresentar as metas do trabalho e a motivar os educandos a participar da prática de educação patrimonial. A partir do questionamento: "O que é patrimônio cultural?", concretizou-se, de maneira dialogada, o segundo encontro/aula.

"Restinga Sêca/RS: Ontem e Hoje" foi o título do terceiro encontro/aula, que centrou-se na discussão sobre a contextualização histórica e espacial do município de Restinga Sêca/RS. Elucidou-se a discussão com o uso de fotografias antigas e atuais, reportagens de jornais locais e poemas sobre o patrimônio ferroviário do município. Este encontro estimulou o sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos educandos, visto que são agentes importantes no processo de formação e transformação da paisagem cultural e, como tal, necessitam preservar e valorizar o patrimônio local.

O quarto encontro/aula foi a realização do trabalho de campo, quando os educandos visitaram os bens históricos culturais da cidade de Restinga Sêca/RS, observaram como eles estão sendo preservados e sugeriram formas de conservá-los. Ressalta-se que a visita foi planejada e organizada a partir de um roteiro prévio construído com o apoio da equipe diretiva da escola.

Do quinto até o oitavo encontro/aula foram elaborados os jogos didáticos que auxiliaram na compreensão sobre a paisagem cultural de Restinga Sêca/RS e estimularam a preservação patrimonial. Os educandos escolheram e definiram os jogos que foram confeccionados, a citar: oito quebra-cabeças (Figura 01); um caça-palavras; um jogo da memória; um labirinto do patrimônio; um anagrama; quatro jogos dos sete erros; e um jogo de tabuleiro sobre o turismo patrimonial que foi intitulado de Turismo Restinga Sêca/RS.

Os jogos foram montados artesanalmente, porém alguns necessitaram do computador para serem confeccionados. As imagens utilizadas foram registradas no dia do trabalho de campo, além disso, cada jogo possui um manual de instrução, um cartão com o nome dos educandos criadores e uma ficha de informação sobre o patrimônio (Figura 02) ou a paisagem representada. Salienta-se que as fichas de

Fotografia da ficha de informação sobre a Gare da Estação que faz parte do quebra-cabeça da Gare da Estação Ferroviária de Restinga Sêca/RS (Figura 2).
Foto: Heliana de Moraes Alves.





Fotografia das embalagens dos jogos confeccionadas pelos educandos do oitavo ano do E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo (Figura 3).
Foto: Heliana de Moraes Alves.

informações sobre os bens patrimoniais basearam-se nas informações e dados contidos no Inventário do Patrimônio Histórico de Restinga Sêca/RS produzido pelo Consórcio de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (CONDESUS). Ressalta-se que este trabalho não esteve vinculado ao CONDESUS, apenas utilizou-se das informações contidas nos documentos produzidos por este consórcio que estão disponíveis à população. A motivação e criatividade dos educandos foram observadas até mesmo no momento da produção das embalagens dos jogos, visto que enfeitaram as caixas artesanalmente com pinturas e recortes (Figuras 03).

O nono encontro foi a exposição dos resultados da prática de Educação patrimonial para a comunidade escolar na Feira do Livro da Escola Municipal Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, onde os jogos foram expostos para que a comunidade pudesse utilizá-los, o que ampliou a abrangência do projeto e estimulou a valorização do patrimônio local. A Feira do Livro contou com visita de outras escolas, o que proporcionou visibilidade à prática, surgindo com isso propostas de outras equipes diretivas para aplicação da ação em outras instituições de ensino do município.

Destaca-se que os resultados, desta prática de Educação Patrimonial, não finalizaram no dia da Feira do Livro da escola, visto que os jogos produzidos serviram de apoio para as demais turmas e educadores da escola, que podem utilizá-los em suas aulas, já que foram produzidos para diversas faixas etárias, com vários níveis de dificuldades. A importância do resultado contínuo dos projetos que visam a elaboração de jogos é ressaltada por Pelegrini, quando expõe que

> [...] a criação de jogos que versem sobre a temática do patrimônio atraem os alunos e, posteriormente, devem ser disponibilizados entre as outras turmas da escola e, de acordo com o grau de dificuldade, torna-se alvo de disputas saudáveis (PELEGRINI, 2009, p. 81).

Disputas estas que estimulam o conhecimento e a curiosidade sobre o patrimônio local, instigando o sentimento de pertencimento. Sendo assim, as ações pedagógicas devem ser trabalhadas na perspectiva de estimular a comunidade a identificar e conservar a paisagem cultural local. Por isso, este trabalho se constituiu em uma ação participativa, sendo que um dos principais resultados obtidos foi o reconhecimento do patrimônio cultural pela comunidade escolar, através dos jogos interativos que proporcionam um olhar mais crítico da realidade.

Diante disso, afirma-se que esta prática de Educação Patrimonial contribuiu com os estudos sobre a paisagem cultural do município de Restinga Sêca/RS; incentivou os educadores da escola a utilizarem os jogos em suas aulas para uma melhor compreensão sobre o assunto; demonstrou os aspectos históricos da transformação da paisagem cultural no município e fortaleceu a criação de redes com outras escolas na divulgação e possível aplicação do projeto em outras edições, que envolvam toda a comunidade escolar.

Considerações

A construção e aplicação dos jogos didáticos possibilitaram interpretar a transformação da paisagem cultural e as relações sociais existentes, e ao mesmo tempo, identificar o patrimônio cultural local. Incentivou a integração dos educandos com ambiente de vivência, construindo assim um sentimento de pertença ao lugar, e estimulou a criticidade dos educandos diante das condições de depredação do patrimônio. Assim, a elaboração e o uso de jogos didáticos tornaram os encontros/aulas mais atrativos e envolventes, o que auxiliou na construção de novas habilidades por parte dos educandos e incentivou a valorização da identidade cultural local.

O trabalho prático de educação patrimonial teve como produto final: oito quebra-cabeças, um caça-palavras, um jogo da memória, um labirinto do patrimônio, um anagrama, quatro jogos dos sete erros e um jogo Turismo Restinga Sêca/RS. Todos os jogos ficam na Escola e servem como recurso didático para o corpo docente trabalhar a preservação do patrimônio local em suas aulas de maneira diferenciada e motivadora, o que amplia a abrangência do trabalho.

Estuda-se a possibilidade de desenvolver, neste presente ano letivo, novamente outra prática educativa que versa sobre a valorização patrimonial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo e em outras escolas do município de Restinga Sêca/RS, a fim de formar uma rede de recursos didáticos sobre o patrimônio no município. Para isso, pretende-se ampliar a sua abrangência inserindo novas metas, dentre elas, a elaboração um jornal trimestral sobre o patrimônio na Escola Leonor Pires de Macedo, que explane, principalmente, sobre os aspectos da preservação, mas também sobre o andamento do ano letivo da escola e descreva os outros projetos da escola, entre outras pautas.

BIBLIOGRAFIA

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Cultural*: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ALVES, H. de M. *A fotografia enquanto subsídio da Educação Patrimonial*: uma experiência no município de Restinga Sêca/RS. Monografia de Graduação em Geografia Licenciatura. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

DOHME, Vânia. *Atividades Lúdicas na Educação*: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, J.G et al. *Realidade virtual através de jogos na educação*.Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), s/d.

Educação Patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural

CRISTIANE VALDEVINO DE AQUINO

Apesar do crescimento da educação patrimonial, ainda persiste a ideia de que o patrimônio está centrado em um reduzido número de locais e manifestações. Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como mediadora no encontro do aluno com o patrimônio. Consolida-se desta forma uma visão da História reduzida a lugares privilegiados e históricos por excelência. O resultado disso, entre outras coisas, é que o aluno não concebe que a escola também faz parte do patrimônio da sociedade, que participa da sua constituição identitária, sendo um lugar de construção de memórias, por esse motivo merece o mesmo cuidado que os demais patrimônios histórico-culturais.

De acordo com Funari e Pelegrini (2006), essa concepção reduzida e elitista do conceito de patrimônio está arraigada na própria origem do termo. É uma palavra de origem latina que se relacionava aos bens (escravos, imóveis, animais, esposa…) do pai (*pater*) da família e, levando em consideração que poucos eram os que possuíam tais bens, o patrimônio era restrito a uma parcela aristocrática da sociedade. O Renascimento corroborou com essa visão elitista. Houve nesse momento a busca por preservar livros e objetos da cultura clássica, surgindo, assim, os antiquários. O patrimônio continuava nas mãos de poucos e o sentido do termo ainda era essencialmente material.

Com a modernidade e os Estados Nacionais, era preciso fortalecer os laços identitários, o que foi feito através da difusão de uma língua, hábitos e elementos culturais em comum. Segundo Funari e Pelegrini (2006), era

preciso inventar uma base material, o patrimônio nacional, que justificasse a nação como uma coletividade.

As transformações do mundo globalizado, o crescimento dos movimentos sociais e ambientais no século XX, junto à reivindicação de direitos por esses grupos, propiciaram a ascensão das diferenças e a pluralização do conceito de identidade e patrimônio, que passaram a abarcar cada vez mais grupos que até o momento estavam excluídos dos debates, incluindo, assim, marcos arquitetônicos locais, manifestações culturais de diversos grupos e reservas ecológicas. Nesse contexto não se pode ignorar a complexidade do termo "patrimônio", que, como mencionado anteriormente, já foi usado de forma excludente e hoje abriga grupos e manifestações locais com a mesma relevância.

As transformações do mundo globalizado, o crescimento dos movimentos sociais e ambientais no século XX, junto à reivindicação de direitos por esses grupos, propiciaram a ascensão das diferenças e a pluralização do conceito de identidade e patrimônio, que passaram a abarcar cada vez mais grupos que até o momento estavam excluídos dos debates, incluindo assim, marcos arquitetônicos locais, manifestações culturais de diversos grupos e reservas ecológicas. Nesse contexto não se pode ignorar a complexidade do termo "patrimônio", que, como mencionado anteriormente, já foi usado de forma excludente e hoje abriga grupos e manifestações locais com a mesma relevância.

A pluralidade cultural não pode ser pensada fora do conceito de identidade. Bem como a ideia de ressaltar as diferenças e fortalecer os elementos em comum não se restringe apenas ao patrimônio. O processo de construção identitária também se assenta nesses pressupostos. É necessário sentir-se parte de um grupo e com ele intercambiar ideias e padrões comportamentais, mas também "a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos" (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.43).

O processo de construção identitária assentado nas memórias individuais e coletiva, cria então o arcabouço de onde o sujeito edificará sua identidade. Ecleá Bosi, retomando os estudos de Bergson sobre memória, afirma que "o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente". Interpretado à luz das discussões sobre identidade, pode-se afirmar que as memórias interferem na maneira como o indivíduo se localiza no mundo. Nossa identidade assim se fundamenta nas memórias e estas não se definem apenas pela subjetividade do indivíduo.

As experiências do tempo situadas nas experiências sociais foram estudadas por Maurice Halbwachs, especialmente no livro *A memória coletiva* (1990). O filósofo retoma a importância que Bergson dá ao presente na ressignificação do passado, porém explora também as relações entre as memórias e seu fulcro social. Não obstante, Halbwachs, não nega a subjetividade do indivíduo. Como mostra adiante, é ele que no fim das contas trará significado às lembranças, àquilo que considerará mais importante de relembrar. Contudo, fica claro em seu pensamento a dimensão coletiva das memórias, reiterando ao longo do livro que não estamos sós, "temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 1990).

Ao mostrar a participação dos grupos e instituições sociais na formação das memórias, Halbwachs evidencia que memória e



esquecimento não são exclusivamente fenômenos biológicos, mas categorias sociais. Há mútua influência entre identidade e memória, pois a "comunidade afetiva" interfere nas memórias individuais e estas últimas nas relações que o indivíduo estabelece com o outro, justificando o sentimento de pertencer ou não àquele grupo.

O indivíduo não se sedimenta em uma única identidade. Ou, conforme as palavras de Silva:

> Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2000, p. 96).

Maurice Halbwachs já havia demonstrado a fluidez das memórias, pois elas não vêm à tona de forma intacta e tal qual ocorreram, mas revelam-se em contínua relação com o presente. É o presente que dará relevo e novo sentido ao passado. Sendo assim, a identidade nunca pôde se sustentar em bases sólidas.

A escola também contribui para forjar identidades; além de ser, é claro, um espaço de discussão sobre o tema. Muitas vezes os primeiros contatos da criança com modos de ser e viver diferentes dos seus e da sua família ocorrem na sala de aula. O grupo de convívio, as trocas de experiências são vivências que podem marcar por toda vida a forma como ela verá os outros e a si mesma.

O processo de formação da identidade vai além das relações entre os colegas. O professor também é um elemento ativo. Ao caracterizar um aluno, atribuir notas ou reforçar um determinado comportamento, o professor ressalta certos elementos e subtrai outros, "a força de um ato linguístico no processo de produção de identidade vem de sua repetição, especialmente da possibilidade de sua repetição" (SILVA, 2000, p. 94). Como por exemplo, é possível perceber a força que certas características estudantis adquirem na vida de um indivíduo: o "nerd", o "bagunceiro", o "comportado" são aspectos ressaltados em detrimento de outros.

> Quando dizemos que "Renata é uma menina esperta", podemos estar favorecendo – em um sentido amplo – a produção de um "fato" que pensávamos estar simplesmente descrevendo. Podemos, por conseguinte, concorrer para a definição e para a preservação de aspectos identitários do/a estudante. Os elos entre identidade e o processo pedagógico configuram-se, por conseguinte, evidentes. (MOREIRA, 2008, p.43)

Mais uma vez vem à tona a necessidade de expandir o olhar sobre as imbricações entre pluralidade cultural e o termo patrimônio que se ampliam cada vez mais diante das várias identidades assumidas pelo indivíduo. Por essa razão, é interessante não apenas conhecer os "espaços da memória" já consagrados e geralmente associados a determinados grupos sociais privilegiados.

> Ao limitar o estudo a espaços considerados "monumentos históricos", tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas do poder. (BITTENCOURT, 2011, p. 279)

Muitas vezes a educação patrimonial nas escolas se pauta apenas nas visitas dos tais

"espaços de memória", como se a História se limitasse a pontos determinados. Mas o professor precisa fazer com que o aluno compreenda que a História é criada e recriada por todos os seus agentes e nos mais diversos espaços, inclusive na escola. Além disso, é importante entender o processo de seleção que delimita quais são os marcos históricos de uma sociedade. Deve-se problematizar os mecanismos e critérios que tornam um elemento patrimônio e outro não.

Essas e outras razões suscitaram o projeto pedagógico "Educação Patrimonial e cidadania: Conhecendo e preservando o patrimônio escolar" como uma forma de educação patrimonial pensada a partir da escola e de suas problemáticas, aproximando os conceitos e práticas relacionadas ao patrimônio cultural da realidade dos educandos e conscientizando-os sobre a importância de conhecer e preservar o ambiente escolar. A escola, nesse sentido, é vista como um espaço de memórias e vivências que contribuem para a fortalecimento da cidadania e formação da identidade.

Muitas vezes a educação patrimonial nas escolas se pauta apenas nas visitas dos tais "espaços de memória", como se a História se limitasse a pontos determinados. Mas o professor precisa fazer com que o aluno compreenda que a História é criada e recriada por todos os seus agentes e nos mais diversos espaços, inclusive na escola. Além disso, é importante entender o processo de seleção que delimita quais são os marcos históricos de uma sociedade. Deve-se problematizar os mecanismos e critérios que tornam um elemento patrimônio e outro não.

Esse projeto foi implementado em uma das turmas do Ensino Fundamental do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Miguel Leão, localizada no distrito de São José da Mata na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. A Escola E.E Fundamental e Médio José Miguel Leão sofre diariamente com a depredação do seu patrimônio. Quadros, cadeiras, lâmpadas, por exemplo, são frequentemente substituídos por terem sido danificados ao longo do ano letivo. Quem mais sofre com isso é a própria comunidade escolar, pois a reposição desses itens além de se tornar onerosa, pode demorar meses e acaba levando a escola a atrasar a aquisição de outros equipamentos. Essa prática de vandalismo parte, muitas vezes, do próprio corpo discente, justamente aqueles que mais usufruem do patrimônio escolar. Contudo, não basta apenas tentar achar os culpados por essas ações, é importante que busquemos alternativas no campo didático-pedagógico para compreender e intervir em tais práticas. Afinal, como compreender esse comportamento destrutivo?

A escola, para o aluno, aparece muitas vezes como um lugar distante, coercitivo e pouco atrativo (ABRAMOVAY, 2002). Para ele, o ambiente escolar não é um espaço de memória e construção de identidade. Portanto, o educando não se sente pertencente a esse espaço e por isso não se motiva a preservar seu ambiente educacional. Muito pelo contrário, o aluno acaba depredando um patrimônio que ele deveria entender como seu.

Desta forma, tornou-se imprescindível realizar este trabalho de conscientização sobre a importância do espaço escolar não apenas como local de construção de conhecimento mas como lugar de memórias, construção de identidades e fomentar a experiência direta com o patrimônio escolar, pois assim será possível tecer relações e se apropriar dos elementos e bens construídos pela escola.

O conhecimento sobre o patrimônio escolar levará o aluno a reforçar seus laços com a comunidade e ver-se como membro desta. Objetivo que aliás está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental que apontam como um dos compromissos da escola a formação de cidadãos. O mesmo documento fundamenta a visão de cidadania como:

> Participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 07)

No entanto, é preciso ter em mente que os direitos e deveres de um cidadão foram conquistados ao longo da História que nem sempre todos tiveram acesso a isso.

> O conceito de cidadania que temos hoje é fruto das chamadas revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa e da Independência dos EUA no século XVIII, mas também da Revolução Industrial […]. Hoje a cidadania é apresentada como um processo de inclusão total, em que todos são cidadãos com direitos políticos, sociais e civis. (SILVA. K., 2009 p. 48-49).

Para a realização desse projeto utilizou-se a metodologia do *Guia de Educação Patrimonial* (1990) de Evelina Grunberg, Maria de L. P Horta e Adriane Monteiro. A metodologia contida no livro pode ser resumida da seguinte forma: após definir o objeto de estudo, o educador, deve seguir quatro etapas metodológicas no processo de (re) conhecimento de um objeto/local/ bem cultural, são elas: observação, registro, exploração e apropriação. A observação requer atenção do aluno e que ele observe as formas, as cores, os materiais que envolvem a fabricação do objeto de estudo, esta etapa pode ser desenvolvida através de experimentações, perguntas, entre outros recursos que estimulem a percepção do aluno. Depois vem o registro, a partir das informações colhidas no item anterior, o aluno pode criar algo palpável a respeito do que foi analisado. Pode ser uma maquete, um gráfico, desenhos, no caso do projeto optou-se pelo desenho. A seguir o procedimento indicado é a exploração do objeto, essa parte consiste em analisar criticamente, pensar alternativas, hipóteses sobre o estudo em questão. Por último, acontece a apropriação, esta fase envolve a internalização do objeto apreendido e deve ser expresso através de uma manifestação criativa e artística.

A metodologia aplicada recorreu também a *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (1994), desenvolvida por Howard Gardner. Sabendo que cada aluno tem suas habilidades e especificidades, deve-se propor atividades que os estimulem de diversas formas, como: pesquisas, debates, jogos lúdicos, entrevistas, leituras de excertos de textos. Objetivamos com isso oportunizar o desenvolvimento das habilidades de cada um. Tais atividades poderão ser realizadas de forma coletiva e/ ou individual e de acordo com o que for pertinente à execução do projeto, interligando às

Capa e avatar da página "Nós na História" no Facebook.
Fonte: Print Screen da página "Nós na História".
Disponível em: https://www.facebook.com/NosNaHistoria?fref=ts.
Acesso: março de 2014.











discussões a respeito de identidade, cidadania e preservação patrimonial.

O projeto foi realizado sob a orientação da professora de História Cristiane Valdevino de Aquino e a partir do segundo semestre de 2013. A primeira etapa consistiu na criação de uma página no *Facebook* chamada "Nós na História" cujo objetivo era aproximar os alunos da temática do projeto e levar o conhecimento para além dos muros da escola, utilizando uma ferramenta de lazer (a rede social) como plataforma de construção do conhecimento.

Ao todo foram três meses de projeto, entre os meses de agosto a outubro de 2013, discutindo temas como: preservação patrimonial, cultura material / imaterial e cidadania. Entre as semanas de 19/08 a 30/08 foram discutidos os primeiros conceitos sobre o tema. A ideia era sempre começar pelo conhecimento prévio deles, perguntando o que achavam que significava a palavra patrimônio e os demais termos elencados no quadro. Foi evidenciado que os alunos não concebiam a escola como algo deles. A escola era do "governo" e este último também não os pertencia.

Entre 02/09 e 13/09 foram discutidos alguns conceitos relativos ao que seria patrimônio material e imaterial, para tanto, houve a exibição do curta-metragem "Patrimônio artístico", para que depois, em outra aula, pudéssemos fazer uma gincana. Nesta gincana a turma foi dividida em duas equipes e ambas tinham que descobrir se determinado termo era um patrimônio material ou imaterial.

Em uma das atividades propostas "a escola que temos e a escola que queremos" os alunos foram incentivados a desenvolver desenhos de como eles enxergavam a escola e como ela deveria ser. Estes desenhos mostraram o quanto a imagem de sujeira, desordem, indisciplina eram recorrentes no imaginário dos alunos. Por outro lado, a escola desejada era organizada, arborizada e limpa. Mas, o que os impedia de torná-la da maneira que imaginavam? Novamente vem à tona a concepção da escola como algo alheio, sendo assim, acreditavam sempre que não era responsabilidade deles.

As questões relativas à cidadania foram debatidas principalmente nas aulas entre 16/09 e 27/09. Após realizarem uma pesquisa direcionada, foi discutido em sala de aula o conceito de cidadania. Era comum associarem cidadania apenas ao voto e, genericamente, aos direitos e deveres. Mas, quem estabelecia esses direitos e deveres? Essa pergunta foi lançada como forma de estimular o debate e o entendimento de que ser cidadão é uma construção histórica, deixando claro no decorrer da aula que a cidadania é baseada em lutas e conquistas ao longo do tempo.

Nas semanas compreendidas entre 30/09 e 10/10, sob orientação da professora a turma concentrou-se em elaborar o produto final do projeto: uma cartilha ilustrada contendo ações que poderiam ser realizadas por todos para a preservação da escola. A sala foi dividida em grupos compostos por cinco pessoas. Cada grupo ficou responsável por produzir uma história ou pequena cena em que os alunos mostrariam as coisas boas com as quais eles se identificavam dentro da escola, o que eles queriam que a escola tivesse e como eles poderiam agir para preservá-la, tornando-a o lugar que eles desejavam. Foi retomada a ideia da "escola que queremos" dos desenhos para deixar claro que é possível torná-la real, que ser cidadão é ter o direito e o dever de preservar a escola. Nesse momento eles expressaram o desejo de ter uma escola limpa, segura, com a preservação dos espaços de lazer e as brincadeiras. Mostraram com isso, com quais elementos eles se identificavam e viam como pertencentes à escola, diferente da visão anterior, onde vários elementos perturbadores apareciam como algo externo e que deveria não fazer parte deste ambiente.

A partir das discussões e experiências do projeto, percebe-se que a Educação Patrimonial deve fazer parte do repertório em sala de aula, pois é da apreensão de conceitos tão fundamentais como identidade, memória, patrimônio cultural que surge o entendimento sobre os elementos constituintes da identidade dos sujeitos, o respeito à pluralidade cultural, ao patrimônio escolar e, consequentemente, por outros patrimônios histórico-culturais da humanidade.

Primeira aula sobre noções de patrimônio.
Foto: Fabiolla Furtado.

Elaboração dos desenhos "A escola que temos – A escola que queremos"; desenhos "A escola que temos – A escola que queremos" finalizados; criação das cenas para a cartilha ilustrada.
Fotos: Cristiane Aquino.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. *Violências na escola*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 281-291.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais/ História*. Brasília, 1998, p. 7.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 277-280.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 72 p.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. P. 12-18.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990. 189 p.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de Educação Patrimonia*l. Brasília: Iphan; Museu Imperial, 1999.p.7.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. *Reflexões sobre currículo e identidade*: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Antônio; CANDAU, Maria vera. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-65.

SILVA, K. V. *Dicionário de conceitos históricos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 47 50.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Patrimônio Cultural e Educação:

perspectivas cidadãs para outra esfera pública

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO

Diferente de outros tempos, vivemos hoje um momento em que muitas coisas podem receber o título de patrimônio cultural. O que acontece para que o acarajé, uma casa antiga, a procissão de uma cidade, um terreiro de candomblé, um batuque, uma sede de fazenda, uma cachoeira, uma feira urbana, um prédio, o centro de uma cidade ou um bairro, virar patrimônio cultural?

Dentro do governo brasileiro, a preservação de bens culturais começou no final da década de 1930, com o surgimento do que hoje conhecemos como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). De lá para cá, o tema extravazou a esfera governamental e consolidou-se no tecido social da nação. Vão ai mais de 75 anos de uma política que atravessou diferentes contextos políticos, econômicos e sociais do país.

Há cerca de 20 ou 30 anos o patrimônio cultural no Brasil restringia-se a um conjunto de bens materiais (móveis e imóveis) reconhecidos principalmente por valores históricos e/ou artísticos e por critérios de autenticidade, originalidade e/ou excepcionalidade do bem. Trechos urbanos, cidades, edificações, objetos e acervos documentais e artísticos, monumentos, sítios arqueológicos etc. foram tombados pelo Estado com o intuito de compor, segundo o antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2002), uma imagem/narrativa do Brasil como uma nação civilizada e moderna, de acordo com os padrões e parâmetros ocidental-branco-europeu.

A partir da década de 1980, ainda no contexto ditatorial de restrição de direitos, essa ideia de patrimônio nacional começou a ser questionada e alterada. Uma alteração de nomenclatura (a troca de "patrimônio histórico e artístico" por "patrimônio cultural") carregou em suas entrelinhas uma mudança conceitual que afetou profundamente as práticas preservacionistas. Ao invés de monumentos nacionais, os bens culturais são pensados a partir do conceito de referências culturais e abrangem tanto bens materiais quanto imateriais. De acordo com o próprio Iphan,:

> "Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer; São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão distantes, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidades, são o que popularmente se chama de 'raiz' de uma cultura." (IPHAN, 2000, p.29 apud IPHAN, 2006, p.19)

Segundo o historiador Ulpiano Bezerra de Meneses (2012), o principal legado desse processo de alteração conceitual foi um esforço em inserir a política preservacionista no fato social e operar a partir dele. As pessoas passaram a ser consideradas detentoras de referências e bens culturais, ou seja, os sentidos e significados do patrimônio cultural decorrem não somente de sua materialidade, mas das pessoas que o detém. O patrimônio cultural não é, desde então,

Ao denominar e considerar os sujeitos sociais como detentores, atores e autores dos bens culturais, confirma-se, sobretudo, sua condição de cidadão, de membro ativo de uma sociedade/ grupo social.



uma narrativa única, coesa e fechada sobre a nação, mas um artifício político de afirmação e confirmação da pluralidade e heterogeneidade sociocultural que constitui o país. Como direito social, é preciso que a política pública preservacionista propicie e garanta não somente a continuidade do bem cultural, mas também toda sua dinâmica social e pública, respeitando o culturalmente diverso, o heterogêneo e o outro.

Nessa perspectiva, patrimônio cultural torna-se, portanto, um instrumento de cidadania. Ao denominar e considerar os sujeitos sociais como detentores, atores e autores dos bens culturais, confirma-se, sobretudo, sua condição de cidadão, de membro ativo de uma sociedade/grupo social. Segundo o geógrafo Jorge Barbosa, o estatuto do cidadão "implica relações de igualdade que incorporam as diferenças" e constitui-se como "incompatível com as distinções e hierarquias que reduzem as convivências às relações assimétricas de poder". A vida pública é o tempo-espaço no qual se manifestam as relações, as práticas e os signos que nos constituem como membros de uma mesma sociedade. Feita por todos os cidadãos, ela deveria ser também (re)feita por todos e não só por alguns. É preciso, pois, desvincular na prática a esfera pública do Estado, alargando suas dimensões e garantindo maior poder e autonomia aos atores sociais sobre a coisa pública.

Afirmar de fato o protagonismo dos sujeitos como detentores de seus bens culturais acarreta muitas implicações sociais, como por exemplo,

processos de autoconhecimento (individual e coletivo), fortalecimento da autoestima local, alterações nas relações sociais e políticas, abertura de outros horizontes de vida (pública e privada) etc. Contudo, de nada adianta falar em detentores de referências culturais, em cidadãos, se a prática preservacionista estatal mantém-se deslocada, especializada e socialmente cega, surda e muda. A manutenção da lógica paternalista e clientelista que sustenta distintas relações de poder no Brasil não condiz com a perspectiva da cidadania.

Nesses termos, a preservação do patrimônio cultural só é um exercício de cidadania na medida em que todo o processo preservacionista (identificação, valoração, reconhecimento, proteção, preservação e salvaguarda de um bem) for realizado de forma corresponsável entre os detentores dos bens culturais e o Estado. A participação da vida pública é, portanto, condição para o exercício da cidadania.

Acredito que a educação patrimonial pode e deve ser um instrumento para sua realização. Para isso, contudo, não é possível encarar a educação patrimonial como um processo de alfabetização cultural, um projeto de conscientização, ou uma ação de promoção ou divulgação. Estaríamos assim perpetuando a estrutura político-social paternalista e clientelista denunciada acima através de uma práxis pedagógica definida pelo pedagogo Paulo Freire como bancária:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p.67)

O próprio Iphan vem nos últimos dez anos desenhando outras propostas e diretrizes para a educação patrimonial com o objetivo de distanciar-se do caráter bancário que prevalece em nosso sistema e práticas de educação. De acordo com a publicação "Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos" divulgada no portal do Iphan:

Não é possível encarar a educação patrimonial como um processo de alfabetização cultural, um projeto de conscientização, ou uma ação de promoção ou divulgação. Estaríamos assim perpetuando a estruturapolítico-social paternalista e clientelista através de uma práxis pedagógica definida pelo pedagogo Paulo Freire como bancária.

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

Nessa perspectiva, não mais interessa a promoção e a conscientização (convencimento) dos bens culturais reconhecidos pelo Estado, mas o reconhecimento e valorização de referências culturais pelas próprias comunidades detentoras como um processo coletivo e democrático de autoconhecimento, articulação e empoderamento social e local. Suas diretrizes - participação comunitária, transversalidade do tema patrimônio cultural, intersetorialidade de políticas públicas, território como espaço educativo e educação como processo de mediação - tecem uma intenção pedagógica (e não uma metodologia)

que dialoga com o viés antropológico, processual e social da preservação do patrimônio cultural.

É preciso que a educação patrimonial, dentro dessa perspectiva, realize possibilidades educativas e preservacionistas menos clientelistas, paternalistas e bancárias e mais cidadãs. De acordo com o jurista Marcos Paulo de Souza Miranda (2006), as ações de educação patrimonial devem "envolver a comunidade na gestão do patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e a usufruir os bens e valores que o constituem." (MIRANDA, 2006, p.43). Para haver corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil na esfera pública, é necessário haver participação social e para isso, é necessário outras atitudes políticas, outras formas de ver, entender e encarar a cidadania e o papel social de cada cidadão. Já é tempo de abandonar a democracia da Granja dos Porcos de George Orwell, na qual "Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que os outros" (ORWELL, 2003, p.112). Como aponta o antropólogo Emanuel Braga:

> A educação patrimonial e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural. E esta tarefa é muito maior do que todas as instituições culturais do país, juntas, podem realizar. Diz respeito a todas as instâncias governamentais, tratem elas especificamente de recortes como meio ambiente, turismo, educação, saúde, desenvolvimento agrário, indústria, comércio ou mesmo de minas e energia. O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar, com sucesso, o desafio que o conceito de patrimônio cultural contemporâneo coloca a todos que se preocupam com a eficácia de políticas públicas educacionais. (BRAGA apud IPHAN/PB, 2011, p.21)



Com tal intenção pedagógica, a preservação do patrimônio cultural deveria ser feita desde os detentores dos bens culturais e com o Estado. O "desde/com" é uma metodologia pedagógica elaborada pelo pedagogo espanhol César Muñoz em sua prática com projetos de Orçamento Participativo com crianças, jovens e adolescentes. Formada por dois termos - "desde" e "com" - essa metodologia opera a partir de alguns elementos considerados essenciais para a realização de projetos educativos/participativos:

> "A) desde: refiro-me a levar em conta, na hora de concretizar a transformação da proposta em projeto, que essa concretização se fará essencialmente (não unicamente): 1. desde as ideias, interesses, desejos, iniciativas, críticas da infância, da adolescência e da juventude. 2. E também (para não cair em um discurso demagógico de participação da infância, da adolescência e da juventude) desde: as dúvidas, ignorâncias, medos, erros, não-responsabilidade das crianças, adolescentes e jovens. Não levar em conta este segundo ponto seria criar um enfoque errôneo de "endeusamento" da infância, da adolescência e da juventude como positiva, criativa, perfeita, "tudo", e de culpabilização ou menosprezo do mundo adulto em face da não-participação das crianças, adolescentes e jovens. B) com: refiro-me a que essa concretização do projeto desde a incorporação essencial da visão da infância, da adolescência e da juventude deve ser realizado em todo o processo com o apoio das ideias, críticas, desejos... do mundo adulto. (MUÑOZ, 2004, p.53-64)"

Muñoz apresenta essa metodologia dentro do que ele denomina como pedagogia da vida cotidiana. Essa parece ser uma ideia bastante

relevante para o debate proposto: ter a vida cotidiana como uma prática pedagógica, ou seja, encarar a aprendizagem como um processo que acontece também para além dos muros e do tempo da escola. Essa ideia é a base de propostas de educação integral, integrada e integradora que busca promover o desenvolvimento integral dos sujeitos (corporal, cultural, político, moral, ético e social) ao longo de seu processo de escolarização valendo-se de um jornada escolar expandida, de espaços que ultrapassam os muros escolares e de conhecimentos, habilidades e competências que extrapolam os definidos pelos parâmetros curriculares.

Se aprendemos 365dias por ano e 24h por dia, temos que admitir que todas as pessoas e todos os espaços são educadores/educativos na medida em que envolvem trocas de conhecimento, valores, gestos, habilidades etc. Essa ideia é muita cara e envolve profundas mudanças nos paradigmas sociais. Contudo, ela permite sonharmos outras apropriações da esfera pública e outras relações entre seus atores sociais. Se todas as pessoas aprendem umas com as outras, todos temos, portanto, algo a ensinar e a aprender, ou melhor, a trocar. Já no final do século XIX o psicólogo russo L.S. Vygotsky (1998) atentou para o fato do desenvolvimento individual ser permanente ao longo da vida e realizado por processos de mediação (interação) entre o eu e os outros - todos em permanente transformação. Essas ideias são, a grosso modo, a base do conceito dos territórios como espaços educativos – um dos pilares da nova concepção de educação patrimonial.

Temos que admitir que todas as pessoas e todos os espaços são educadores/educativos na medida em que envolvem trocas de conhecimento, valores, gestos, habilidades etc. Essa ideia é muita cara e envolve profundas mudanças nos paradigmas sociais. Contudo, ela permite sonharmos outras apropriações da esfera pública e outras relações entre seus atores sociais.

Bastaria então instituir e garantir tempos e espaços nos quais trocas inter ou intra geracional sejam garantidas dentro de uma comunidade, de um território? Talvez não, pois uma comunidade não vive isolada no espaço, não é autossuficiente e tão pouco é homogênea. É preciso que ao reconhecer-se enquanto grupo, perceba que está inserida em um contexto social maior e com ele dialogue. Os territórios, de acordo com o geógrafo Milton Santos (1987), não são recortes geográficos, mas espaços que se constituem socialmente pelas trocas de informações, pelas disputas e negociações tanto materiais quanto simbólicas entre as pessoas. Nos tempos das grandes metrópoles e da globalização, os territórios vêm se constituindo cada vez mais como espaços de convívio e convergência de várias formas e códigos de sociabilidade. Tal diagnóstico aponta a impossibilidade de refletir e falar sobre as interações dos sujeitos no espaço sem levar em consideração como eles se compõem e se organizam no cenário de globalização, buscando com isso potencializar suas peculiaridades, singularidades e especificidades.Quanto mais diverso, dinâmico e ativo for a ocupação, apropriação e uso de um território, mais próximo ele estará de sua condição de espaço público.

De acordo com a historiadora e comunicadora social Regina Pazzanese:

> Usar e compartilhar os territórios geram pertencimento e relação de comunidade entre as pessoas, que dialogam para construir suas subjetividades. Por meio da aprendizagem comunitária, os sujeitos desenvolvem autonomia para ocupar os espaços e se percebem criadores de cultura e não apenas espectadores. Defendida pelos situacionistas como antídoto para a espetacularização da vida, a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social pode ser uma saída para a fragmentação e o distanciamento comunitários. (PAZZANESE, 2011, p.29)

É nos territórios que as referências culturais se manifestam, funcionando como signos e práticas simbólicas que identificam e fortalecem os laços comunitários e territoriais. Por isso, tomar o conceito de referências culturais, de patrimônio cultural como uma forma de ler o território e nele atuar deve servir como um instrumento de mobilização que estimule o diálogo e interação entre a diversidade de sujeitos que o constitui. Aliar esses conceitos a ações de educação pode criar, portanto, oportunidades de romper processos e fenômenos contemporâneos de desmonte e esvaziamento da vida pública.

O primeiro passo para isso é conhecer um território ou uma comunidade para, através de suas próprias potencias, fragilidades, desejos e desafios, desenvolver espaços socioeducativos coletivos que propiciem a participação e transformação da vida pública. Conhecer muito bem o território de atuação significa identificar e articular tanto seus recursos estruturais (instituições e equipamentos públicos e privados de saúde, lazer, transporte, educação, cultura, política, arte etc.) quanto seus recursos humanos (os conhecimentos, as habilidades, as atividades, as sociabilidades etc.).

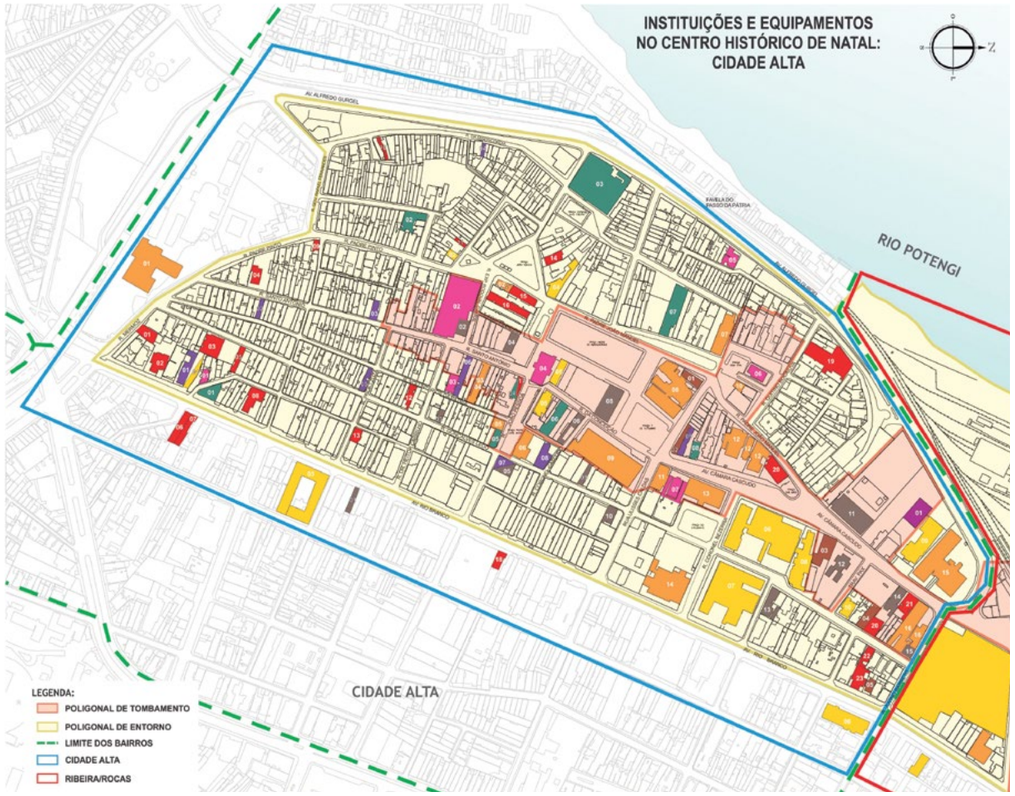
A ONG Cidade-Escola Aprendiz, por exemplo, desenvolve o projeto do Bairro-Escola – "uma ferramenta de gestão comunitária e territorial das oportunidades educativas" (KELIAN, 2011, p.69) baseada na ideia de educação integral e gestão democrática do território que propõe mudanças estruturais e estruturantes tanto na escola quanto nas organizações de bairro. A participação e autogestão comunitária, por meio de um grupo articulador local, é a base para o desenvolvimento de todos os passos e ações desse projeto socioeducativo que tem por objetivo maior a melhoria da educação e do território.

Para iniciar um Bairro-Escola realizam-se pesquisas comunitárias – com os próprios atores sociais locais – com o intuito de mapear os recursos materiais e humanos locais (suas potencialidades, singularidades e riquezas, assim como seus problemas, fragilidades e desafios). Esse exercício de autorreconhecimento produz uma nova leitura sobre o território ao mesmo tempo em que promove uma articulação e mobilização dos atores sociais da comunidade, já que ele é realizado pelos próprios membros da comunidade.. Essa ONG aposta justamente na gestão participativa e nas ações educativas e culturais como instrumentos e mecanismos de exercício da cidadania, efetivação da esfera pública e desenvolvimento social local.

A partir de uma adaptação da metodologia de mapeamento territorial do Bairro-Escola, realizei uma experiência de leitura do Centro Histórico de Natal, um conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico tombado pelo Iphan em 2011 na capital do Estado do Rio Grande do Norte (SIVIERO, 2013). Percorri todas suas ruas, praças, avenidas, becos e travessas para identificar os equipamentos e as instituições ali estabelecidas, com o objetivo de verificar a possibilidade de desenvolver um projeto de educação patrimonial que estivesse de acordo com esse debate sobre educação, cidadania e gestão compartilhada com participação social local.

Tomei o mapa do Centro Histórico de Natal divulgado pelo Iphan/RN com suas poligonais de tombamento, entorno e edificações de destaque como base gráfica e espacial para produzir outra leitura para esse mesmo território (figuras 1 e 2). A única diferença entre os dois mapas está na quantidade e qualidade das hachuras. Ao percorrer esse bem cultural imbuídos dessas discussões, percebi que ele era, antes de tudo, um território cheio de pessoas, atividades, trocas simbólicas e materiais etc. que se estendia para além do recorte estipulado pelo Iphan como patrimônio cultural.

Diferente das 64 edificações de destaque selecionadas por um olhar técnico-arquitetônico baseado em certos valores estéticos e históricos, o exercício de mapeamento realizado por mim apontou a existência de 174 instituições e equipamentos. Imbuído de um olhar técnico-pedagógico (com repertório sobre pedagogia, geografia, esfera pública e gestão participativa) os mapas da minha pesquisa trazem nuances da imaterialidade (usos, atividades, ocupações e funções dos espaços) do Centro Histórico de Natal que não negam ou desprezam as informações do tombamento.



Ensino e Pesquisa

01 - Centro de Ensino Profissionalizante do RN - CEPRN/UNISUL VIRTUAL - Polo Natal
02 - Curso de Fotografia
03 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN - IFRN/Campus Cidade Alta
04 - CEFPS - Cursos Técnicos
05 - Instituto Histórico e Geográfico do RN - IHG/RN e Memorial Oriano de Almeida
06 - SESC-RN Unidade Centro
07 - Escola Estadual Winston Churchill
08 - SENAC-RN Unidade Cidade Alta
09 - Faculdade Dom Heitor Sales
10 - Fundação Ana Lima. Projeto Ilhas

Arte e Cultura

01 - Sebo Vermelho edições
02 - Museu de Arte Sacra do RN
03 - Bardallos - Comida e Arte
04 - Memorial Câmara Cascudo
05 - ONG ZOON
06 - Museu Café Filho
07 - Ateliê Pedra do Rosário. Selma Barroso
08 - Pinacoteca do Estado do RN
09 - Casa do Cordel
10 - Ateliê Central. Artes Plásticas
11 - Fundação Cultural Capitania da Artes
12 - Centro de Cultura e Lazer do SESI/RN - Solar Bela Vista
13 - Ateliê Ammer Artes Plásticas
14 - Instituto Ludovicus - Museu Câmara Cascudo
15 - Museu da Imprensa Oficial do Estado do RN

Espaços Religiosos

01 - Grupo Espírita Emmanuel
02 - Igreja e Convento Santo Antônio
03 - Igreja Batista Calvário
04 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação
05 - Assembléia de Deus
06 - Igreja de Nossa Senhora do Rosário
07 - Igreja Presbiteriana de Natal

Acervos Documentais e Memória

01 - Memorial da Justiça Desembargador Vicente de Lemos
02 - Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado do RN
03 - Centro de Documentação Cultural Solar João Galvão - Fundação José Augusto
04 - Memorial da Assembléia Legislativo do Estado
05 - Memorial da Medicina do RN

Espaços de Assistência

01 - Casa do Terço. Escola de Escuta e Aconselhamento Familiar
02 - Casa Franciscana Santa Maria dos Anjos. Ordem Franciscana Secular
03 - Casa do Estudante
04 - Alcoólicos Anônimos - Grupo Natal
05 - Venerável Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos
06 - Centro Pastoral Dom Heitor de Araújo Sales
07 - Patronato da Medalha Milagrosa
08 - Casa da Estudante

Esportes

01 - Quadra Poliesportiva da Escola Estadual Professor Ulisses de Góis

Sindicato e Associações de Classe

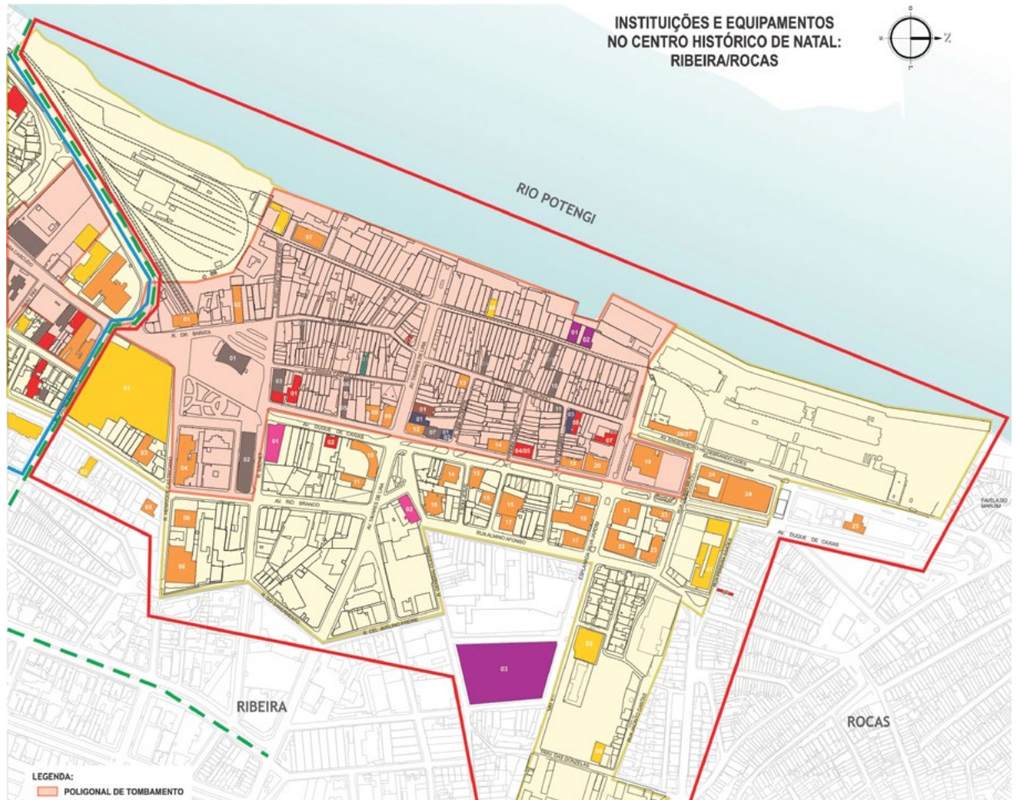
01 - Sindicato dos Vigilantes do Estado do RN - SINDVIGILANTES/RN
02 - Sindicato dos Trabalhadores em Saúde do RN - SINDSAUDE/RN
03 - Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Energia Elétrica do RN
04 - Sindicato da Refrigeração do RN
05 - Sindicato dos Comerciários do RN
06 - Sindicato dos Trabalhadores de Edifícios e Administradores de Condomínios Residencial, Comercial e das Empresas Prestadoras de Serviços da Grande Natal - SINDRATEC
07 - Sindicato dos Policiais Civis e Servidores da Segurança Pública do RN - SINPOL/RN
08 - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN - SINTE/RN
09 - Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do RN - SEEPERN
10 - Sindicato dos Trabalhadores dos Correios do RN - SINTECT/RN
11 - Sindicato dos Auditores do Tesouro Municipal da Prefeitura de Natal - SINDIFAN
12 - Sindicato dos Metalúrgicos - SINDMETAL
13 - Sindicato Intermunicipal dos Vigilantes
14 - Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do RN - SENALBA/RN
15 - Sindicato dos Contabilistas no Estado do RN
16 - Sindicato dos Empregados no Comércio Hoteleiro e Similares do RN
17 - Sindicato dos Agentes de Saúde do RN - SINDAS/RN
18 - Liga Artística e Operária Norte-rio-grandense
19 - Sindicato dos Trabalhadores Federais em Previdência, Saúde e Trabalho do Estado do RN - SindPrevS/RN
20 - Ordem dos Advogados do Brasil
21 - Associação dos Funcionários da Universidade Federal do RN - AFURN
22 - Sindicato dos Condutores Autônomos de Veículos Rodoviários e (Táxis) do RN - SINDSCAVIR
23 - Conselho Regional de Medicina do RN - CRM/RN

Associações da Sociedade Civil

01 - Associação das Viúvas e Viúvos do RN - AVIURN
02 - União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas - UMES
03 - Loja Maçônica Filhos da Fé
04 - Associação Cultural e Ecológica das Comunidades Tradicionais - FIFECOT
05 - Sede e Academia da Torcida Alvinegra - ABC
06 - Loja Maçônica do Grande Oriente do Brasil/RN.Supremo Conselho do Brasil do grau 33 para o rito escocês antigo e aceito.
07 - Loja Maçônica 21 de Março
08 - Loja Maçônica Cap. Evolução 2ª
09 - Associação dos Surdos de Natal - ASNAT

Empresas e Órgãos Públicos

01 - Grupo Neoenergia - COSERN
02 - Delegacia de Polícia
03 - Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas, Logística e Modernização Organizacional - SEGELM
04 - Instituto de Previdência Social dos Servidores do Município de Natal - NATALPREV
05 - Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda
06 - Banco do Nordeste - BNB - Agência Centro
07 - Tribunal Eleitoral Regional
08 - Tribunal de Justiça do RN
09 - Assembléia Legislativa do Estado do RN
10 - 81ª Junta de Serviço Militar
11 - Prefeitura do Município de Natal
12 - Anexo e Subcoordenadoria de Vigilância Sanitária (SUVISA) da Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN
13 - Secretaria Municipal de Tributação
14 - Banco do Brasil - Agência Rio Branco
15 - Caixa Econômica Federal - Agência Ribeira
16 - Departamento Estadual de Imprensa



Sindicato e Associações de Classe

01 - Junta Comercial do Estado do RN - JUCERN
02 - Associação Comercial e empresarial do RN - ACRN
03 - Sindicato dos Trabalhadores na Pesca, Aquicultura e Atividades afins do Estado do RN - STP/RN
04 - Sindicato dos Trabalhares no Comércio de Minérios de Derivados de Petróleo (inclusive de pesquisas de minérios) do Estado do RN.
05 - Sindicato Nacional dos Auditores Ficais da Receita Federal do Brasil - UNAFISCO SINDICAL
06 - Sindicato dos Estivadores de Natal
07 - Sindicato dos Portuários do RN
08 - Sindicato dos Arrumadores do Estado do RN
09 - Federação dos Pescadores do Estado do RN

Ensino e Pesquisa

01 - Colégio Salesiano São José
02 - Instituto de Ensino Souza Freire - IESF
03 - Centro de Treinamento e Desenvolvimento Ferroviário Engenheiro Marco Aurélio Cavalcanti
04 - Escola de Dança do TAM
05 - CMEI Severino David
06 - Jardim Escola Encanto da Criança
07 - EE Isabel Gondin

Esportes

01 - Sport Club de Natal
02 - Centro Náutico Potengi
03 - Estádio Senador João Câmara

Arte e Cultura

01 - Museu de Cultura Popular Djalma Maranhão
02 - Teatro Estadual Alberto Maranhão - TAM
03 - Espaço Eletro Cana Rock
04 - Espaço Cultural Funil da Cultura
05 - Ateliê Flávio Freitas
06 - Espaço Cultural Buraco da Catita
07 - Café Salão Naiva Meio
08 - Espaço Cultural Giradança
09 - Espaço Cultura doSol
10 - Casa da Ribeira
11 - Cia. Atores a deriva

Espaços Religiosos

01 - Igreja Universal do Reino de Deus
02 - Igreja Bom Jesus

Espaços de Assistência

01 - Albergue Municipal José Augusto da Costa

Empresas de Comunicação

01 - Tribuna do Norte e Classificados
02 - Rádio Globo
03 - Novo Jornal

Acervos Documentais e Memória

01 - Arquivo Público Municipal

Empresas e Órgãos Públicos

01 - Cia Brasileira de Trens Urbanos - CBTU
02 - Cia de Processamento de Dados do Estado do RN - DATANORTE
03 - Departamento de Paisagismo - SEMSUR
04 - Centro Clínico Dr. José Carlos Passos - SUS
05 - Cia de Água e Esgoto do Estado do RN - Zona Leste - CAERN
06 - Polícia Civil do Estado do RN
07 - Capitania dos Portos
08 - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN
09 - Defensoria Pública do Estado do RN
10 - Juizado especial civil e criminal do Estado do RN
11 - Sistema Penitenciário do Estado do RN - CDP/R
12 - Secretaria de Justiça e Cidadania - PROCON
13 - Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
14 - Ministério do Trabalho e Emprego
15 - Instituto Técnico-Científico de Polícia do Estado do RN - ITEP
16 - Centro Municipal de Referência Odontológica
17 - Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito Urbano - SEMOB
18 - Natal Card - Vale Transporte Eletrônico
19 - Receita Federal
20 - Banco do Brasil - Agência Ribeira
21 - Ministério da Fazenda
22 - Instituto Nacional do Seguro Social - INSS
23 - 24ª Circunscrição de Serviço Militar
24 - Ministério de Agricultura e Pesca
25 - 1º Batalhão da Polítia Militar - Felipe Camarão
26 - Secretaria Estadual dos Portos
27 - Cia Docas do Estado do RN - CODERN
28 - Delegacia Especializada em acidentes de veículos

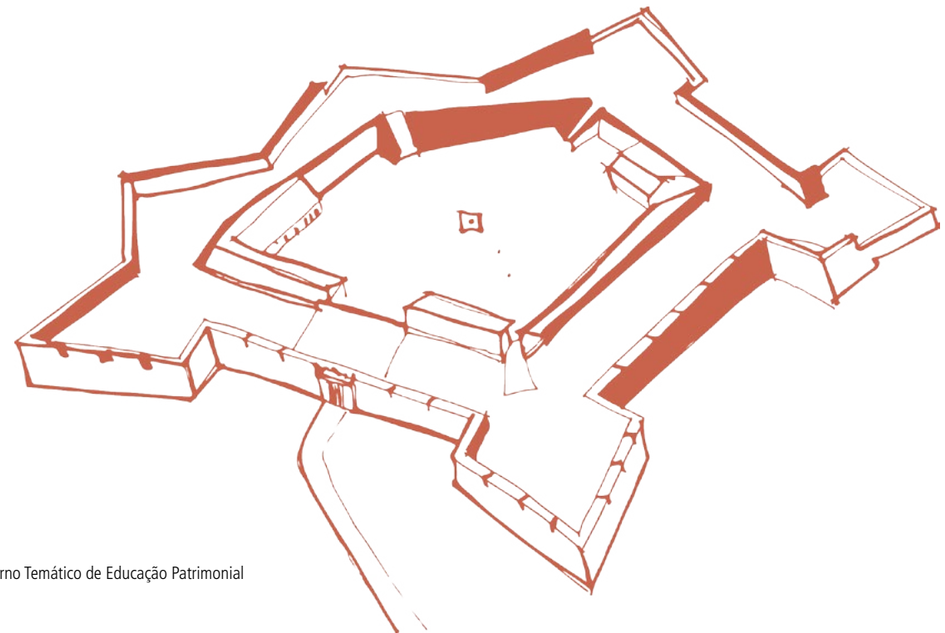
Mapeamento das instituições e equipamentos do
Centro Histórico de Natal - bairros Ribeira e Rocas (Figura 2).
Na página anterior, mapeamento das instituições e equipamentos do
Centro Histórico de Natal - bairro Cidade Alta (Figura 1).
Fonte: Fernando Siviero e Maxwell Osvaldo de Oliveira Medeiros.

As informações coletadas na pesquisa de campo foram organizadas em categorias, de acordo com o tipo de atividade, função pública e capilaridade social das instituições e equipamentos levantados, a saber: sindicatos e associações de classe, empresas e órgãos públicos, arte e cultura, espaços religiosos, acervos documentais e memória, ensino e pesquisa, espaços de assistência, esportes, associações da sociedade civil e empresas de comunicação. Essas dez categorias criaram uma leitura sobre a pluralidade sociocultural desse território-patrimônio cultural que, embora inicial e superficial, mostrou-se suficiente para incitar um processo comunitário e democrático de gestão patrimonial e territorial.

Por tratar-se de um olhar individual e datado, esse mapeamento deve ser tomado e transformado pelos atores sociais locais dispostos a participar de tal processo. A convivência e sobreposição de diferentes olhares, leituras e informações sobre o território constitui um movimento de apropriação coletiva e democrática da esfera pública. Somente a partir de várias camadas de informação é possível desenvolver ações e projetos que acarretem melhorias territoriais efetivas. É pelo autoconhecimento horizontal, reflexivo e acumulado que as fragilidades e problemas locais podem encontrar soluções mais criativas, viáveis e profundas.

Essa discussão sobre educação comunitária, educação integral, e gestão participativa do território deve aproximar-se das práticas e projetos de educação patrimonial, pois o conceito de patrimônio cultural e de referências culturais são ricos instrumentos de leitura e intervenção territorial. De acordo com Maria Cecília Londres Fonseca (2000, p.11 apud IPHAN, 2006, p.19): "Falar em referências culturais significa dirigir o olhar para representações que configuram uma

A convivência e sobreposição de diferentes olhares, leituras e informações sobre o território constitui um movimento de apropriação coletiva e democrática da esfera pública. Somente a partir de várias camadas de informação é possível desenvolver ações e projetos que acarretem melhorias territoriais efetivas. É pelo autoconhecimento horizontal, reflexivo e acumulado que as fragilidades e problemas locais podem encontrar soluções mais criativas, viáveis e profundas.



'identidade' da região para seus habitantes e que remetam à paisagem, às edificações e objetos, aos 'fazeres' e 'saberes', às crenças e hábitos". São, portanto, chaves interpretativas que permitem um olhar para si, uma leitura sobre qualidades, símbolos e práticas singulares e identitárias cuja valorização cultural é capaz de melhorar a autoestima local e fortalecer a mobilização e articulação social.

Não podemos perder de vista, contudo, que os bens e referências culturais são expressos e manifestados em um determinado território. Descolá-los ou suprimi-los de seu contexto social, histórico e geográfico significa esvaziá-los de seu sentido e função social, transformá-los em mercadoria cultural, em bem de consumo. Portanto, as ações e projetos de educação patrimonial não podem mais objetivar a conscientização popular da necessidade de preservar os bens culturais, mas proporcionar os meios necessários para que seus detentores tenham voz ativa em todo o processo de preservação patrimonial, sejam atores sociais ativos na gestão de seus territórios.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO Cidade Escola Aprendiz. *Bairro-Escola*: passo a passo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://aprendiz.locaweb.com.br/cidadeescolaaprendiz/wp-content/uploads/2011/10/bairro_escola-passo-a-passo.pdf>. Acesso em: 21/07/2012.

BARBOSA, Jorge Luiz. *Cidadania, Território e Políticas Públicas*. Disponível em: <http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view_text.php?id_text=14>. Acesso em: 04/01/2012.

BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, Patrimônio e Cidadania. In: IPHAN/PB. *Educação Patrimonial*: orientações ao professor. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB. 2011. p.19-21. (Caderno Temático de Educação Patrimonial nº1).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acessado em: 18/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória*: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial*: histórico, conceitos e processos. Brasília-DF: Iphan/DAF/COGEDIP/CEDUC, 2014. Disponível em: < http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>. Acesso em: 16-02-2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda*: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN; 2002. pp.37-61; 87-111.

IPHAN. *Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois*. A trajetória da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil, 1936/2006. Brasília: IPHAN, 2006.

KELIAN, Lilian L'Abbate. "Autoformação de Educadores: a coerência entre o discurso e as práticas". In: SINGER, Helena (org.) *Trilhas educativas*. São Paulo: Moderna, 2011b. p.65-80. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola).

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: IPHAN. *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural*: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG,2009. Brasília: IPHAN, 2012. p. 25-39. (Anais; v.2, t.1).

MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2003.

PAZZANESE, Regina. "Uma perspectiva para a expressão coletiva". SINGER, Helena (org.) *Arranjos Culturais*. São Paulo: Moderna, 2011. p.17-39. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola).

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. *Um mapa para outros fazeres*: territórios educativos e patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2013.

VYGOTSKY, Lev. Semenocitch. *A Formação Social da Mente*. 6º Edição.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ABC dos Museus: relatos e experiências de sala de aula

CARLOS DAETWYLER XAVIER DE OLIVEIRA E
NEWTON FABIANO SOARES

Histórico

O exercício da educação em museus deve ser pensado como um processo de formação democrático e plural. Partindo desse pressuposto, no final da década de 1980, educadores do Museu da República iniciaram, a partir do projeto Colônia de Férias no Museu, uma metodologia de trabalho voltada para a educação patrimonial visando não apenas a brincadeira, como também o "patrimônio", em que as crianças pudessem entender sua conceituação e o trabalho dos museus relacionado a essa temática.

Em 1996, o trabalho de educação patrimonial, já intitulado como Patrimônio Vida, começa a ser desenvolvido não somente com as crianças do entorno do museu, mas com jovens e adolescentes que participavam dos projetos sociais. Daí em diante, temas variados, mas sempre decorrentes de uma referência maior, ou seja, o patrimônio, foram desenvolvidos com e pelos jovens. Não adiantava falarmos de museu e memória como patrimônios se não tivermos antes de tudo um patrimônio maior, o patrimônio vida, do qual todos os outros patrimônios derivarão e farão sentido.

A partir de 2007, os educadores do Museu da República começaram a desenvolver seus projetos de educação em conjunto com os jovens do Programa Educação e Trabalho, um projeto social do museu desenvolvido em parceria com a Associação Ser Cidadão, com turmas em diferentes espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro, voltados para jovens em situação de risco social e com o objetivo de contribuir para a construção de cidadãos a partir do

reconhecimento e valorização das relações entre o Patrimônio, o Museu e a Educação.

O projeto foi construído e debatido, inicialmente, com os professores da Associação Ser Cidadão em conjunto com os educadores da coordenação de educação do museu, visando à construção de um trabalho multidisciplinar com duração anual e encontros semanais com as turmas.

Patrimônio Vida conta também com visitas a museus, centros culturais, pontos turísticos e lugares históricos espalhados pela cidade. Mostramos que o acesso aos bens culturais é possível e que esse pode ser encontrado, também, fora dos espaços consagrados.

Sala de aula

Eu também vejo um museu de grandes novidades.

Falar sobre Museu é sempre uma tarefa complicada, ainda mais dentro de uma sala de aula com cerca de 30 adolescentes, dos quais a maioria nunca visitou um museu, mas já possuem pré-conceitos bem estabelecidos sobre o tema. É quase inevitável não fazer uma cara de estranhamento diante do assunto. Afinal, esse é um tema indigesto para muitas pessoas, mas tínhamos o objetivo/missão ou o desafio de torná-lo prazeroso, se não, ao menos simpático para os alunos. Superando esse primeiro momento de tensão entre educadores e alunos no espaço da sala de aula, começamos a debater: O que é museu? Para que serve? Qual a função social dos museus? O que fazer com os nossos museus? E o patrimônio o que é?

• E o patrimônio o que é?

Fazemos a primeira pergunta com a intenção de introduzir o tema e tentar observar e identificar um pouco da bagagem cultural dos alunos sobre o assunto. A pergunta não surge efeito, apenas caras de estranhamento e olhares perdidos nos encarando. Tentando uma resposta, buscamos uma saída tradicional, pedimos a um dos alunos para procurar a palavra no dicionário... Minutos depois:

> PATRIMÔNIO, s. m. Herança paterna; bens de família, dote de ordinado; (p.ext.) quaisquer bens, materiais ou morais, pertencentes a um indivíduo ou a uma instituição; propriedade. (Do lat. Patriciu.)
>
> (Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa)

Esperançosos, insistimos na pergunta e os alunos continuam nos encarando de forma apática. Por sorte dividimos a responsabilidade e a missão de sala de aula. Carlos Xavier, educador do Museu da República/Ibram/MinC desde 1986 e com vasta experiência em projetos de educação museal que visam a inclusão social, e Newton Fabiano Soares, museólogo recém graduado, com pouca atuação na área, mas com muitas ideias na cabeça. Partimos então para uma didática alternativa, começamos sem os alunos perceberem uma oficina do objeto. Retiramos da mochila uma camisa do Flamengo, clube de futebol de maior torcida no Rio de Janeiro, e pedimos para que os alunos limpem o chão com ela. A reação é imediata:

"- Que isso professor, tá maluco!";

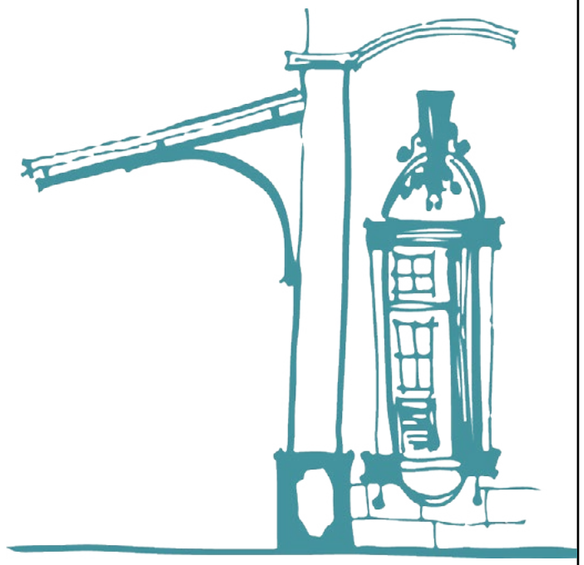
"- Pô é a camisa do mengão!";

"- Não pode, é o manto sagrado!"

Os alunos rapidamente passam de expectadores passivos pra participantes eufóricos. O mais



Associação Ser Cidadão.
Foto: Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira



importante é que a turma passa da percepção de patrimônio como propriedade individual, a minha camisa do Flamengo, para a ideia de patrimônio coletivo, um bem importante para um grupo maior de pessoas "O Manto Sagrado". Lembramos à turma que o patrimônio está presente na relação do homem/sujeito com o objeto/bem cultural e que é através dessa relação que ocorre sua valorização. Ou seja, é o Homem que atribui significados ao objeto/bem cultural. Afinal "os objetos não falam por si, mas, na verdade, falam por nós, por cada um de nós que os usamos e percebemos de diferentes maneiras" (HORTA, 1994, p. 23).

Os alunos/torcedores nos permitem avançar até a concepção de patrimônio imaterial, atribuição de valores e memórias a práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas de um determinado grupo social. Os alunos/torcedores ficaram ainda mais surpresos ao saberem que de fato a torcida Nação Rubro Negra é considerada Patrimônio Cultural Carioca pelo Decreto nº 28.787, de 4 de dezembro de 2007.

Como passo seguinte, a partir de percepções individuais acerca do patrimônio, aquele que recebemos, a nossa herança, o conjunto de bens, os direitos e as obrigações referentes a um indivíduo, somando a outros *patrimônios*, identificados pelo grupo, começamos a trabalhar e desenvolver as noções de construção social e identidade cultural. Qual é a sua história? Quem são os seus fundadores? Que patrimônios podem ser encontrados em seu bairro? Comparamos reportagens de jornais, por exemplo, com artigos constitucionais. Será esta acessível a todos? É adequada? É atual? De que forma podemos contribuir para sua melhora?

• O que é museu?

Superando o primeiro ponto, avançamos e propomos à turma um debate em cima de filmes que trabalham o nosso segundo item. Explicamos para os alunos, sem negar a formação acadêmica de Newton Fabiano em museologia, que:

> Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu ambiente.[1]
>
> (Código de Ética Profissional – ICOM. 2004)

[1] Código de Ética Profissional – ICOM. Aprovado na 15ª Assembléia Geral do ICOM realizada em Buenos Aires, Argentina, em 4 de novembro de 1986. Na 20ª Assembléia Geral realizada em Barcelona, Espanha, em 6 de julho de 2001, foi revisado e suas emendas foram aprovadas na 21ª Assembléia Geral realizada em Seul, Coréia do Sul, em 8 de outubro de 2004.

Prevendo que uma definição técnica não seria a melhor maneira de trabalhar o tema com os alunos, continuamos a explicação. Podemos compreender o museu por meio da definição acima ou como "locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem" (MALRAUX,1963. p. 12), ou ainda, como citado por Walter Benjamin, como "espaços que suscitam sonhos" (WALTER, 2005. p.133). Os alunos não se convencem com os argumentos apresentados e retrucam:

"Museu é lugar de coisa velha."

"Museu é um lugar chato onde não se pode fazer nada."

Para não cair em um debate sem fim, assistimos ao filme "Uma Noite no Museu" para depois insistirmos no debate. Ao final do filme pergunto se os alunos gostaram do museu trabalhado no filme. Percebemos que a imagem que a turma tem sobre os museus começa a mudar aos poucos e voltamos ao nosso debate.

Uma das primeiras imagens que devemos ter dos museus é que eles são campos de tensão; não podemos nos deixar enganar pela aparente tranquilidade existente nas salas de exposições. Os museus são campos multidisciplinares voltados para o trabalho com a memória social. Temos que ter em mente o caráter político do processo de construção do discurso, realizada pelos museus, acerca de uma determinada memória, a escolha de seus heróis, de suas histórias, crenças e lutas.

Os museus são espaços, como podemos perceber no filme, de estranhamentos, de conflitos, de tesouros, de romances, de história, de descobertas e de festas! O museu nada mais é do que um dos palcos da relação do Homem/Sujeito com o Objeto/Bem Cultural. O museu é uma das consequências da relação do Homem/Sujeito com o Espaço/Cenário.

Lembramos aos alunos que uma das primeiras imagens que devemos ter dos museus é que eles são campos de tensão; não podemos nos deixar enganar pela aparente tranquilidade existente nas salas de exposições. Os museus são campos multidisciplinares voltados para o trabalho com a memória social. Temos que ter em mente o caráter político do processo de construção do discurso, realizada pelos museus, acerca de uma determinada memória, a escolha de seus heróis, de suas histórias, crenças e lutas.

> Museu, memória e patrimônio configuram campos independentes, ainda que articulados entre si. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado, o presente e o futuro. Para além de todas as diferenciações resta a execução de uma música para dança e, mais ainda, resta o reconhecimento de que o museu, o patrimônio e a educação configuram campos de tensão e intenção. (CHAGAS, 200?, p.3)

Não cabia naquele momento debater qual desses é o conceito ideal para museu, mas sim refletir sobre a sua ideia. O fato é que os alunos começaram a visualizar os museus como espaços, espaços esses que são bons para pensar, sonhar e expor, abertos a interações, a novas relações que lhe atribuem imagens a partir do intercambio do homem com esses espaços.

• Pra que serve?

Com o objetivo de ordenar e clarear as ideias que seriam debatidas com a turma, resolvemos melhor reformular a pergunta tema a partir de outras duas questões: Qual a função do museu? E qual o papel do museu na sociedade? Vamos por partes.

Primeiramente, podemos caracterizar o museu através das suas três funções básicas: comunicação, pesquisa e preservação. São elas que, superficialmente, legitimam e diferenciam o museu das demais instituições culturais existentes. Para os alunos visualizarem o que estávamos

falando, levamos a turma para uma visita às áreas de trabalho do Museu da República: reserva técnica, arquivo histórico, biblioteca, laboratórios de restauro, sala de pesquisa e coordenação de educação.

Continuando, temos o museu, atualmente, não apenas como guardião dos testemunhos da humanidade e de seu meio ambiente, mas também como agente educador social, um prestador de serviço. E como já dizia o velho guerreiro Chacrinha, "quem não se comunica, se trumbica!". É essencial que os museus saibam se comunicar com os seus diferentes públicos, inclusive o público em potencial. E ao contrário da frase, "eu vim para confundir e não para explicar", o museu veio para trabalhar em parceria com os diferentes grupos sociais, gerando um processo reflexivo e contribuindo, assim, para o seu melhor desenvolvimento.

> A ideia tradicional de museu tem algo de sepultura de preservação de relíquias de um passado poeirento, mas hoje não temos mais um passado como ele era no passado, vivemos um presente incessante com um futuro que não para de não chegar. Por isso o museu... é maravilhoso... ele vai além... ele vai à vida brasileira, ele estimula o nosso eterno sonho de vitórias, de coragem... Museu não é para guardar múmias, é para nos dar alegrias de viver. (JABOR. 2008)

Os alunos sem conseguir entender o que estávamos apresentando pediram para citarmos exemplos da atuação social do museu. Para exemplificar o que estávamos defendendo em sala de aula, apresentamos o filme "Museu da maré: memórias e (re) existências". Os alunos ficaram surpresos com o filme, pois não passava pelas cabeças deles que pudessem existir museus dentro de favelas. Vários dos pré-conceitos dos alunos foram destruídos naquele momento. A instituição museu não estava mais apenas ligada aos grandes centros urbanos e a grupos sociais de alto poder aquisitivo.

• O que fazer com os nossos museus?

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, "no meio do caminho tinha um MUSEU, tinha um MUSEU no meio do caminho", pergunto: O que fazer com os nossos museus? Com as nossas pedras? Para começar é necessário reagirmos aos museus, precisamos ser ativos a eles e não espectadores passivos. Precisamos nos apropriar das nossas pedras e de nossos museus para que eles não nos devorem. Podemos pensar os museus como grandes Tiranossauros-Rex, presentes nas ruas das cidades, prontos para devorar, insaciavelmente, todos e tudo que está ao seu redor.

> Feche os olhos. Feche os olhos e imagine um imenso dinossauro de aproximadamente 15 metros de altura, 20 metros de comprimento, pesando em torno de 35 toneladas, atravessando calmamente uma avenida de tráfego intenso no coração da metrópole. Abra os olhos. O dinossauro é um museu. (CHAGAS, 1996, p. 93)

O professor Mário Chagas nos lembra do poder antropofágico do museu, onde "apenas aquele que está corajosamente pronto para ser devorado está também em condições de saborear o banquete". "Devorar e ressignificar os museus, eis um desafio para as novas gerações". Bem-vindos à mesa, o banquete esta servido.

> É preciso saber que o museu, o patrimônio, a memória e a educação tiranizam, aprisionam, acorrentam e escravizam os olhares incautos e ingênuos. É preciso coragem para pensar e agir a favor, contra e apesar do museu, do patrimônio, da memória e da educação. É preciso enfrentá-los com desejo de ressignificação e antropofagia, com a coragem dos guerreiros que estão prontos para a devoração. (CHAGAS, 200?, p. 5.)

Considerações Finais

> Numa sociedade complexa como a brasileira, rica em manifestações culturais diversificadas, o papel dos museus, no âmbito de políticas públicas de caráter mais amplo, é de fundamental importância a valorização do patrimônio cultural como dispositivo estratégico de aprimoramento dos processos democráticos... Para cumprir esse papel, os museus devem ser processos e estar a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento. Comprometidos com a gestão democrática e participativa, eles devem ser também unidades de investigação e interpretação, de mapeamento, documentação e preservação cultural, de comunicação e exposição dos testemunhos do homem e da natureza, com o objetivo de propiciar a ampliação do campo das possibilidades de construção identitária e a percepção crítica acerca da realidade cultural brasileira. (Política Nacional de Museus, 2003, p. 8)

Necessário se faz tornar os órgãos educativo-culturais, dentre os quais se situa o museu, acessíveis a todos os níveis de formação escolar e social. Estes não podem continuar a ser privilégio de poucos, mas sim direito de todos. Por outro lado, é fundamental ressaltar que a educação hoje não pode continuar a ser vista apenas como canal de transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos e sem ligação com a realidade do educando, sua maneira de ser, de viver, de pensar, de se comunicar, isto é, sem ligação com a sua cultura. Dentro desse pensamento, o museu, enquanto guardião de expressões culturais,

Visitas dos alunos ao Museu da República, Rio de Janeiro/RJ.
Fotos: Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira.





A educação hoje não pode continuar a ser vista apenas como canal de transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos e sem ligação com a realidade do educando, sua maneira de ser, de viver, de pensar, de se comunicar, isto é, sem ligação com a sua cultura.

assume um papel de grande importância, na medida em que pode fornecer à educação (formal, não formal e/ou por livre escolha) sua matéria-prima indispensável: a cultura.

O museu vem procurando assumir seu papel de agência educativo-cultural a serviço da comunidade, tendo como principal objetivo o desenvolvimento do Homem. Esta proposta legitima-se na medida em que o museu desenvolve uma inter-relação com a comunidade, onde propostas institucionais e propostas comunitárias possam ser compatibilizadas, considerando os limites e possibilidades, quer da instituição, quer da comunidade. O museu vem buscando intensificar, cada vez mais, esta inter-relação com os diversos segmentos da sociedade, principalmente aqueles que têm pouco ou nenhum acesso à informação e aos bens culturais consagrados.

Nessa linha, entendemos que o museu, além de manter e preservar o patrimônio cultural consagrado deve intensificar sua atuação sempre a serviço do homem. Atuação esta, numa linha de educação permanente, envolvendo todos os segmentos da comunidade sem distinção de idade, sexo, etnia ou diferença econômico-social.







É evidente que um museu, como qualquer outra instituição pública ou privada, não pode ter recursos ou respostas para todos os anseios e necessidades de um determinado grupo, mas fica-nos claro que, além de ser uma agência educativa cultural, o museu e outras instituições têm um papel essencial no sentido de apoiar, colaborar, trocar informações, enfim, repassar, somar a experiência necessária para que esses grupos possam discutir e buscar soluções para seus problemas, anseios e necessidades. Devemos ter em mente que os níveis de participação nos processos educativo-culturais também são uma forma de mensurar a qualidade de vida de um povo. Por outro lado, cumpre lembrar que o trabalho junto a esses grupos proporciona ao museu cumprir uma de suas missões, que é o de registrar, preservar, divulgar a expressão cultural contemporânea.

Os educadores do Museu da República há muito vem atuando com diversos segmentos sociais e, no momento, está voltando sua atenção, também, para aqueles que se encontram marginalizados do processo educativo-cultural, especialmente os menores carentes e/ou infratores. Diversas são as instituições que têm como objetivo específico atuar junto a essa clientela e o Museu da República pretende trabalhar em conjunto com essas instituições e sensibilizar outras e à comunidade em geral para participarem desses programas. Com isto, o museu pretende ser mais um colaborador num sistema alternativo de educação.

Visitas dos alunos ao Centro do Rio de Janeiro /RJ.

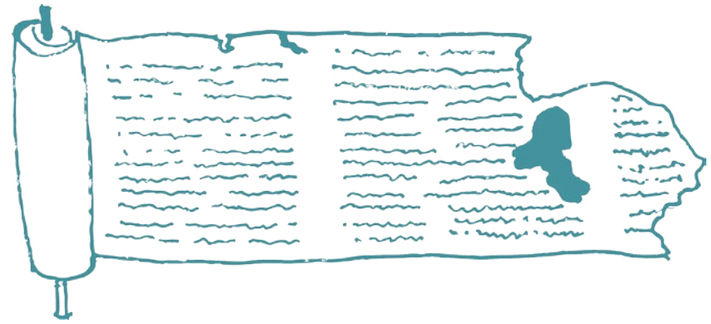
De cima para baixo: Museu Histórico Nacional, Centro Cultural do Banco do Brasil e Cinema Odeon.

Fotos: Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira.

Dessa forma o trabalho vai fluindo, cada ano com um grupo diferente, construindo novas experiências e aprendizados, mas sempre com os mesmos ideais: contribuir para a formação de cidadãos, a partir do reconhecimento e valorização das relações entre o patrimônio, o museu e a educação, conscientes e atuantes dentro da sociedade. O ABC do MUSEU contou apenas com alguns relatos experienciados pelos educadores Newton Fabiano Soares e Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira, com as turmas do Projeto Patrimônio Vida e Preservação, desenvolvidos pela Coordenação de Educação do Museu da República em parceria com a Oscip Ser Cidadão, durante os anos de 2007 a 2011.

Finalizando, despedimo-nos com as palavras de um jovem estudante participante da pesquisa "Imagens do museu: percepções transformadoras dos estudantes da 5ª a 8ª série".

> O museu para mim
>
> Pra mim o museu é como qualquer outro tipo de "diversão". Museu é como cinema, internet ou um parque. Eu cresci indo ao museu praticamente todo final de semana. Eu acho um absurdo quando eu conheço alguém que nunca foi no museu ou se foi, foi por causa da escola. Museu é básico. Nunca ter ido em museu pra mim, é como nunca ter visto o mar... As pessoas em geral nem pensam em museu, é só em cinema e computador. Museu é básico. (CHAGAS, STUDART, FARIA, ALMEIDA e SOARES, 2009, p. 263).



BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. Espaços que sucitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*: Museus. Brasília: IPHAN, 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Museus*: Memória e Cidadania. MinC, 2003.

Código de Ética Profissional – ICOM. Aprovado na 15ª Assembleia Geral do ICOM realizada em Buenos Aires, Argentina, em 4 de novembro de 1986. Na 20ª Assembleia Geral realizada em Barcelona, Espanha, em 6 de julho de 2001, foi revisado e suas emendas foram aprovadas na 21ª Assembleia Geral realizada em Seul, Coreia do Sul, em 8 de outubro de 2004.

CHAGAS, Mário. Museus: o que fazer com os nossos dinossauros? *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CHAGAS, Mário. No museu com a turma do Charlie Brown. *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CHAGAS, Mário. *Relatório técnico de participação no programa de visitas a museus norte-americanos* – Intercambio com a National Gallery de Washington, D.C. Texto cedido pelo autor. 200?

CHAGAS, Mario. Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*: Museus. Brasília: IPHAN, 2006.

CHAGAS, Mario; STUDART, Denise; FARIA, Ana Carolina; ALMEIDA, Morgana e SOARES, Newton Fabiano. Imagens do museu: percepções de estudantes do 6° ao 9° ano do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro. *Anais do Museu Histórico Nacional*, volume 41. Rio de Janeiro: O Museu, 2009.

JABOR, Arnaldo. *Museu do Futebol*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch_popup?v=OmQ9k17xixQ>. Último acesso em: 29 de setembro de 2008.

MALRAUX, André. *O Museu Imaginário*. Lisboa: Edições 70, 1965.

Considerações sobre a educação para o patrimônio no município de Pelotas/RS: uma possibilidade de aproximar museu e sociedade

PATRÍCIA CRISTINA DA CRUZ,
RENATA BRIÃO DE CASTRO E
CARLA RODRIGUES GASTAUD

O patrimônio em Pelotas

Apresentar um pouco da história do patrimônio em Pelotas é fundamental para que se entenda a importância da realização de ações educativas dirigidas ao patrimônio nessa região. A cidade de Pelotas está localizada a 250 km da capital do estado, Porto Alegre, e teve seu núcleo urbano desenvolvido no século XIX graças à produção do charque[1] e às riquezas geradas por ela, o que resultou em um rico patrimônio arquitetônico e cultural que ainda se mantém:

> Estudos sobre a história de Pelotas, realizados por pesquisadores como Mário Osório e Ester Gutierrez[2], confirmam os dados de que foi a partir do acúmulo de riquezas gerado pela produção do charque que o núcleo urbano se desenvolveu. Como essa atividade provocava odores desagradáveis no entorno das fazendas, os senhores proprietários das charqueadas buscaram um local afastado para suas moradias e, a partir do forte contato que tinham com a Europa, principalmente Paris, transformaram o pequeno núcleo colonial que ali existia em um próspero povoado, segundo os moldes do ecletismo europeu daquela época (ALMEIDA e BASTOS, 2006, p 98-99).

[1] De acordo com o Dicionário Aurélio(ed. 2010): Carne de vaca, salgada e cortada em mantas. O mesmo que carne-seca, carne-do-ceará, jabá.

[2] Sobre a história de Pelotas ver Magalhaes (1993) e Gutierrez (2001).

A proteção do patrimônio arquitetônico de Pelotas está garantida pela Lei nº 4.568 de 1988, que declara áreas da cidade consideradas importantes para a caracterização da arquitetura urbana como Zonas de Preservação do Patrimônio Cultural de Pelotas, possibilitando a preservação desses bens.

No que tange ao patrimônio edificado, o Programa Monumenta, vinculado ao Iphan, financia a preservação e restauração de diversos prédios históricos. Por meio desse programa, prédios importantes[3] já foram restaurados, preservando-se dessa forma parte das construções históricas da cidade e oferecendo um uso sociocultural a esses espaços.

Para além dos casarões e prédios históricos, Pelotas é formada por uma grande diversidade de grupos étnicos representados em diversos museus da região, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Os saberes, os costumes e modos de vida dessas comunidades são praticamente desconhecidos do lado de fora das instituições destinadas à preservação de suas memórias, devido a uma falha na comunicação entre museu e sociedade. As ações educativas podem ser um instrumento para minimizar essa lacuna. Tal questão será abordada neste texto.

A despeito disso, em Pelotas tem-se empreendido esforços no que tange à preservação do patrimônio imaterial da cidade. Conhecida pela tradição doceira, Pelotas tem avançado nesse sentido, os modos de fazer dessa tradição foram inventariados e atualmente se encontra em implantação o Museu do Doce para preservação desse saber fazer[4].

Educação para o patrimônio em Pelotas

A educação para o patrimônio é uma ação desenvolvida a partir de uma relação direta com o patrimônio, uma experiência em primeira mão com o objeto patrimonial. Um recente levantamento, realizado pelo LEP, objetivou mapear as atividades educativas voltadas para o patrimônio em Pelotas: onde, quando e quais atividades ocorrem ou já ocorreram no âmbito museológico na cidade. Para essa avaliação, foi desenvolvido um instrumento de pesquisa, o qual foi enviado aos responsáveis pelas instituições museais.

O formulário foi planejado de forma a não identificar as instituições respondentes, visto que o objetivo é construir um panorama geral da educação para o patrimônio na cidade. Tal questionário é composto por cinco questões, sendo quatro relacionadas entre si, sobre as ações educativas desenvolvidas pelos museus consultados, e uma sobre planejamento de ações futuras. A primeira questão é direta - indaga se as instituições realizam ou não atividades educativas - as demais são questões abertas para que os respondentes possam discorrer sobre como essas atividades ocorrem.

Com o intuito de mapear os museus existentes no município, foi utilizado o cadastro do Sistema Municipal de Museus (SMM)[5] da Secretaria Municipal de Cultura. Nesse sistema encontram-se listadas 24 instituições culturais, dentre as quais existem memoriais e institutos, os quais foram excluídos para efeito da pesquisa, uma vez que ela se volta especificamente para os museus. Sendo assim, contabilizamos 17 museus na cidade. Entre eles, quatro são museus em fase de implantação, que ainda não abriram suas portas

[3] Alguns edifícios contemplados pelo Programa Monumenta até o momento: Residência do Barão de São Luís (Casarão 6); Residência do charqueador Viana (Casarão 2); Mercado Público; Caixa d'agua na Praça Piratinino de Almeida; Residência da Família Antunes Maciel (Casarão 8).

[4] Para saber mais sobre a tradição doceira da cidade ver: FERREIRA, Maria Leticia M., CERQUEIRA, Fabio V., RIETH, Flavia S., O doce pelotense como patrimônio imaterial: diálogos entre o tradicional e a inovação. Métis (UCS). , v.7, p.14. 2008.

[5] Disponível em http://www.pelotas.com.br/smm/. Acessado em 20/01/2014.

ao público e consequentemente ainda não realizam ações educativas . Das instituições listadas pelo SMM, duas não tinham endereço para contato. Assim, o questionário foi enviado a quinze instituições museológicas. Dentre estss, seis responderam as perguntas enviadas. O Museu 1[6] afirmou não desenvolver nenhuma atividade educativa, os demais asseveraram realizar atividades regularmente.

No entanto, ao analisar os questionários respondidos, percebeu-se uma confusão entre o significado de educação para o patrimônio e visita guiada à exposição. Para essas instituições, educação patrimonial e visita guiada são entendidas como sinônimos, o que é reforçado pela resposta do Museu 2, que afirma realizar ações educativas com todos os públicos, atividade realizada pelo monitor que acompanha o visitante no circuito expográfico. Entretanto,

> Muito além da visita guiada à exposição, a ação educativa precisa privilegiar a preparação para as 'leituras da exposição', direcionando suas iniciativas para a formação integral do ser humano. Assim, a ação educativa em museus, utilizando-se de textos, atividades, visitas, palestras, etc., deve ser capaz de potencializar a construção de conhecimentos do público em sua multiplicidade, desenvolvendo um olhar curioso e investigativo no contato com a instituição e os objetos ali resguardados, visando ampliar sua capacidade crítica (CHIOVATTO; AIDAR, 2007 apud FIGURELLI, 2011).

Dessa maneira, ação educativa e visita guiada diferem uma da outra por completo, considerando-se a visita guiada como uma simples visita acompanhada. Para alguns autores como Grinder e Mccoy existem níveis variados de visitas guiadas, tais como, visita-palestra, visita-descoberta e discussão (GRINDER, MCCOY, 1985). Em nosso entendimento a visita-palestra, visita-descoberta e discussão podem se configurar como educação para o patrimônio, visto que há espaço para a reflexão, interrogação e contribuição dos visitantes. Nesse contexto, é importante a figura do mediador, que deve ter uma formação centrada na educação, na comunicação com o público e na temática do museu e de suas exposições. Portanto é um equívoco uma instituição museológica afirmar que visita guiada é uma ação educativa. De forma genérica, uma visita guiada apresenta a exposição e o museu ao visitante e busca explicar o recorte expográfico selecionado pela instituição. Por outro



[6] Os museus foram numerados em sequência para melhor identificação. Seus nomes não serão divulgados e a numeração foi feita na ordem em que recebemos as respostas.

lado, a educação para o patrimônio pretende servir como ferramenta para que o visitante questione, reflita e compreenda o patrimônio ao seu redor.

Conforme já destacado, a visita guiada sozinha não se configura como uma ação educativa. Para isso, é necessário que se vincule a um projeto educativo, em que haja espaço para a reflexão, interação, criatividade e percepção do visitante a respeito do mundo ao seu redor. Sobre ações sistemáticas de educação patrimonial, diz Maria de Lourdes Horta que:

> [...] a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 06).

Realizar ações educativas é uma tarefa fundamental em todas as instituições museológicas. O próprio Estatuto Brasileiro de Museus, no seu artigo 29, estabelece a promoção de ações educativas:

> Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação (BRASIL, Lei nº 11.904, 2009, art. 29).

Dessa forma, é importante ter consciência de que planejar e executar ações de caráter educativo é relevante para os museus, pois, como diz o estatuto, essas ações auxiliam para a ampliação do acesso das comunidades ao patrimônio nacional. Além disso, ações educativas bem pensadas e planejadas são um fator que contribui para a qualificação das atividades realizadas pelo museu, bem como colaboram na formação de público, contribuindo, muitas vezes, para atingir um público potencial que não possui o hábito de visitar instituições museológicas.

Ações educativas bem pensadas e planejadas são um fator que contribui para a qualificação das atividades realizadas pelo museu, bem como colaboram na formação de público, contribuindo, muitas vezes, para atingir um público potencial que não possui o hábito de visitar instituições museológicas.

Como já mencionado, a importância das ações educativas desenvolvidas pelos museus é consenso. Essas atividades educacionais, em alguns museus, são de incumbência de um setor educativo que se dedica especialmente a desempenhar essa função, mas em alguns casos elas acontecem de forma mais improvisada. Conforme revelou o questionário respondido pelo Museu 2, quando perguntado se a instituição planeja ações futuras, a resposta é a seguinte: *"Não. Esta atividade é de minha iniciativa"* (resposta dada por um funcionário da instituição).

Essa resposta aponta para a pouca preocupação ou para o desconhecimento do papel das atividades educativas. Mostra também uma falta de planejamento institucional, o que leva que cada funcionário acabe trabalhando de forma isolada, gerando um distanciamento entre funcionário - instituição - visitante.

A oferta de ações educativas de qualidade não está necessariamente vinculada ao tamanho do museu ou aos recursos de que dispõe. Está vinculada, sim, a um foco na educação e na relação que ela propicia entre o público e o patrimônio – museu – acervo. Algumas ações educativas são mais simples, outras mais complexas, a depender do caráter da instituição, entretanto o importante é que sejam oferecidas possibilidades de interação entre os diferentes públicos e o patrimônio salvaguardado pelo museu.

Nesse sentido, os museus precisam preocupar-se em desenvolver atividades educacionais, pois

as ações educativas, além de proporcionar uma maior e melhor comunicação com o público, têm por consequência o aumento das visitações e também da qualidade dos serviços oferecidos.

Na análise das respostas, constatou-se que os Museus 4 e 6 já haviam realizado ações educativas. Os dois museus explicam que, atualmente, problemas estruturais e financeiros impedem que elas ocorram, mas que existem projetos futuros de atividades educacionais. Conforme evidenciado na resposta do Museu 6:

> Costumávamos realizar ações educativas, porém há dois anos deixamos de realizar por falta de pessoal e principalmente porque o museu está com goteiras e infestações biológicas no acervo, o que faz com que toda a verba seja destinada para a solução desses problemas, mas já existe um projeto para ser colocado em prática assim que resolvermos todos esses problemas (Resposta do Museu 6).

O levantamento das atividades educativas mostrou uma descontinuidade na realização dessas ações no âmbito patrimonial na cidade pesquisada, o que acarreta uma desvalorização na relação homem - patrimônio - cultura. É importante ressaltar que essas atividades, além de aproximar as pessoas dos referenciais patrimoniais, também sensibilizam a população acerca da necessidade de preservar sua história e memória, pois quando as pessoas percebem os bens patrimoniais como sendo algo que faz parte de sua vivência, quando se tornam visitantes ativos e não passivos, o interesse e o respeito por esse patrimônio aumentam, bem como a sua valorização e proteção.

A implantação da Mediateca do LEP

Com o propósito de contribuir para modificar positivamente o quadro acima descrito, o LEP - Laboratório de Educação para o Patrimônio[7] - propôs a constituição de uma mediateca de material de ações educativas.

Muitos museus e instituições culturais nacionais e internacionais realizam trabalhos relevantes na área das ações educativas. O objetivo da mediateca é, justamente, aproximar essas experiências das instituições locais. Para isso, reúne material educativo e de divulgação produzido por diversos museus e por instituições voltadas para o patrimônio e o disponibiliza para consulta, oportunizando o contato com diferentes experiências educativas.

A mediateca recebeu este nome pela variedade de materiais que são produzidos pelas instituições – jogos, livros, revistas, Cds, Dvds – e que são armazenados e disponibilizados nesse projeto. Ela é inspirada em um programa semelhante realizado pelo Museu Lasar Segall, localizado na cidade de São Paulo, e dispõe de um acervo constituído por material recebido de diversas instituições culturais.

A mediateca do LEP, com oito meses de funcionamento, fez contato com mais de 160 instituições museológicas e centros de apoio à cultura, das quais 54 responderam ao contato. Destas, 53 instituições responderam favoravelmente à nossa demanda por enviar material educativo. Até o momento 39 instituições enviaram material e 9 disponibilizaram seus programas em formato digital. Ainda aguardamos o recebimento do material de cinco instituições.

[7] Laboratório de ensino, vinculado ao Curso de Museologia da Universidade Federal de Pelotas.

Em menos de um ano de atividade, o acervo da mediateca do LEP conta com 264 exemplares dos quais 27 são jogos, 25 DVDs, 3 CDs, 7 revistas e 202 são livros. O material recebido foi catalogado por acadêmicos do curso de Museologia que estagiam no laboratório e está disponível para a comunidade.

Passada a etapa inicial, o LEP planeja realizar atividades em parceria com os museus da região, com a finalidade de desenvolver atividades contínuas na esfera da educação para o patrimônio, de modo a contribuir com a necessidade de os museus desenvolverem um diálogo profícuo com a comunidade.

Considerações Finais

Ao observar o panorama geral da cidade de Pelotas no que tange às ações educativas para o patrimônio e considerando que 40% das instituições consultadas responderam ao formulário, constatamos que desses, 50% não realizam ações educativas atualmente (embora 33% deles já o tenham feito); 33% confundem ação educativa com outras atividades culturais e outros 17% realizam periodicamente atividades educativas com diversos grupos.

No panorama da cidade, a diversidade étnica, a movimentação cultural, os resquícios do passado grandioso fazem parte do dia a dia dos habitantes, que não ignoram a necessidade de preservar o patrimônio social, porém muitas vezes desconhecem como acontece essa preservação.

Os museus surgiram nos gabinetes de curiosidades do século XVI, constituindo-se como um local para poucos, seleto e fechado ao diálogo. Contudo, hoje o conceito é de museus com a comunidade e não para a comunidade, ou seja,







Alunos do Curso de Bacharelado em Museologia interagindo com o acervo do LEP.
Fotos: Acervo LEP.

instituições que dialoguem com seus públicos, que deles se aproximem. Nesse contexto, as ações desenvolvidas com o patrimônio devem estabelecer uma comunicação saudável e transparente com o público. Entende-se por comunicação saudável e transparente o diálogo estabelecido entre museu e comunidade, quando o público abandona a posição de agente passivo para se tornar um agente ativo.

As ações educativas constituem

> Elementos fundamentais no processo de comunicação que, juntamente com a preservação e a investigação, formam o pilar de sustentação de todo museu, qualquer que seja sua tipologia. Entendidas como formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeito e valorização pelo patrimônio cultural (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, 2010, p. 5).

A existência da mediateca e do próprio LEP está justificada pela baixa oferta de ações baseadas no patrimônio pelas instituições de memória da região. O laboratório tem como objetivo justamente colaborar para a criação e o desenvolvimento de ações de educação para o patrimônio, por meio da disponibilização de material educativo de outras instituições aos museus e centros de apoio à cultura de Pelotas, a fim de proporcionar e compartilhar experiências entre esses lugares que salvaguardam uma importante parcela das referências culturais e patrimoniais.

Hoje o conceito é de museus com a comunidade e não para a comunidade, ou seja, instituições que dialoguem com seus públicos, que deles se aproximem. Nesse contexto, as ações desenvolvidas com o patrimônio devem estabelecer uma comunicação saudável e transparente com o público.

Por fim, cabe registrar que a pesquisa efetivada pelo LEP forneceu subsídios para a elaboração de uma série de oficinas que ocorrerão no segundo trimestre de 2014, voltadas para os museus da região, com a temática "Educação em Museus".

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Liciane Machado; BASTOS, Michele de Souza. A experiência da cidade de Pelotas no processo de preservação patrimonial. *Revista CPC*, v.1, n.2, p.96-118, 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/cpc/v1/imagem/conteudo_revista_conservacao_arquivo_pdf/liciane_michele.pdf>. Último acesso em: 25 fev. 2014

BRASIL. *Estatuto Brasileiro de Museu*. Art. 29. Lei nº 11.904, 2009.

FERREIRA, Maria Leticia M., CERQUEIRA, Fabio V., RIETH, Flavia S., *O doce pelotense como patrimônio imaterial*: diálogos entre o tradicional e a inovação. Métis (UCS). , v.7, p.14. 2008.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio* – PPG-PMUS Unirio | MAST – vol. 4 nº 2 2011 p. 119 Disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/208/169>. Último acesso em: 25 fev. 2014.

GRINDER, A.L. MCCOY, E.S. *The good guide*: a sourcebook for interpreters, docents, and tour guides. Scottsdale, Ironwood Press, 1985.

GUTIERREZ, Ester. *Negros, charqueadas e olarias*. Um estudo sobre o espaço pelotense. 2ª edição. Pelotas: Editora da UFPel, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. et alli. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LOPES, Aristeu Elisandro Machado. *As imagens da cidade*: caricatura e urbanização em Pelotas no século XIX. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0145.pdf . Último acesso em: 25 fev. 2014

MAGALHÃES, Mário Osorio. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Superintendência de Museus. *Ação Educativa em Museus*. Belo Horizonte, 2010. 13 p. (coleção falando de).

Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa

LAETITIA VALADARES JOURDAN

A cultura como fator de desenvolvimento

Desde o final do século XX, cultura e desenvolvimento vêm sendo apresentados lado a lado em documentos internacionais como elementos complementares. Isso se deve, entre outros fatores, às mudanças que o conceito de desenvolvimento vem sofrendo. Se em um primeiro momento este conceito era restrito às bases econômicas, com o passar dos anos ele foi expandido e visto em sua globalidade. Desenvolvimento, para instituições como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é sinônimo hoje de aumento da capacidade de escolha do indivíduo. O nível de desenvolvimento de um determinado grupo ou país pode ser então medido a partir de sua liberdade política, econômica e social, tendo como base também as possiblidades oferecidas a cada um de estar com saúde, instrução, de ser produtivo, criativo e gozar plenamente de seus direitos (UNESCO, 1996).

O subdesenvolvimento, por outro lado, é compreendido dentro desse contexto como uma restrição à possibilidade de escolha. Ele deixa assim de ser fundado apenas em dados como a falta de educação, de saúde ou a existência de um Estado não democrático. Dentro dessa nova perspectiva, tais

itens ganham nova amplitude e sentido quando analisados como, fatores de desenvolvimento, uma vez que são contextualizados dentro de uma comunidade, de uma sociedade, com valores e prioridades específicos a ela. Evita-se assim a armadilha de se pensar o grau de desenvolvimento de um grupo tendo como base um modelo externo que impõe aquilo que deve ser considerado importante como bem comum. Nesse sentido, a cultura – e o patrimônio mais precisamente – ganha lugar de destaque, pois constitui pilares sobre os quais a liberdade de escolha se sustenta, devido à sua importância na construção identitária de um grupo.

Para que a cultura possa exercer com plenitude seu papel, suas três dimensões devem ser consideradas: simbólica, cidadã e econômica. É importante pensar que tais aspectos não são estanques e separados, mas eles se misturam e se completam, estando sempre presentes nessa unidade diversificada que é a *Cultura*.

Para que a cultura possa exercer com plenitude seu papel, suas três dimensões devem ser consideradas: simbólica, cidadã e econômica. É importante pensar que tais aspectos não são estanques e separados, mas eles se misturam e se completam, estando sempre presentes nessa unidade diversificada que é a Cultura.

A dimensão simbólica da cultura é fundada na ideia de que a capacidade de simbolizar é própria do ser humano sendo expressa pela língua, pelas crenças, pelos rituais, pelas relações de parentesco, trabalho, poder, entre outros. Todas as atividades dos homens são socialmente construídas por intermédio dos símbolos. Estes, por sua vez, mudam de significado de acordo com o contexto social e histórico. Nessa perspectiva a diferenciação entre cultura erudita e cultura popular perde lugar e essas duas vertentes culturais se unem sob um mesmo todo: o de formas de expressão de um grupo.

A dimensão de cidadania, por sua vez, diz respeito à compreensão de que os direitos culturais fazem parte dos direitos humanos, ao lado do direito à saúde,à educação, entre outros direitos. A cultura deixa assim de ser assimilada ao luxo ou à futilidade para se tornar uma necessidade para a garantia da dignidade do sujeito. Dentro dessa perspectiva, a relação da cultura com a construção identitária de um povo se fortalece, assim como seu papel na democracia e na liberdade de escolha e expressão cultural. É a partir de sua cultura que um povo é capaz de definir seus ideais e os defender. A cultura é, então, meio de inclusão e formação de sujeitos. Nesse sentido ela pode ser vista como uma resposta à ideia que define o desenvolvimento como uma maquinaria de dominação pela qual os saberes locais são desvalorizados e a heterogeneidade cultural não é levada em conta (ESCOBAR, 1997).

Finalmente, não devemos esquecer a dimensão econômica da cultura. Esta é fortemente relacionada às duas outras anteriormente mencionadas, uma vez que a produção cultural, além de portar identidade e significado, é também passível de ser vendida, trocada e consumida. Essas dimensões, apesar de complementares – o significado e a importância de um bem cultural pra um grupo pode influir diretamente no seu caráter econômico e vice-versa – são muitas vezes apresentadas como opostas.

Muitos são aqueles que entendem que o aspecto econômico de um bem cultural é sempre valorizado em detrimento de sua dimensão simbólica. Essa imagem é geralmente relacionada a uma ideia de *pureza* da cultura. Todavia, quando discutimos inserção e democratização cultural falamos de políticas públicas, de editais, de financiamento, de patrocínio e, consequentemente, de investimento financeiro. Na visão de uma "cultura pura", a inserção desses instrumentos de apoio seria vista como uma forma de corromper essa mesma cultura, que se objetiva preservar, transformando-a em mercadoria. No entanto, em um mundo regido e regulado por princípios capitalistas, com suas avaliações e medidas, a economia traz à cultura uma voz ativa na mesa de negociações e se oferece como complemento ao seu caráter simbólico e social.



A oposição citada acima nos remete a outra discussão mais antiga no campo das ciências sociais: a separação entre qualitativo e quantitativo. A dimensão econômica teria como consequência a redução da cultura, já que ela trata um bem cultural, de natureza qualitativa, a partir de dados quantitativos. Ultrapassar essa oposição significa utilizar os números a favor da cultura. A questão não é ignorar ou renegar a dimensão econômica dos bens culturais com o fim de preservar seu caráter simbólico, mas sim de oferecer meios para que essas duas dimensões sejam complementares e trabalhem juntas para o fortalecimento de tais bens, fazendo com que os diversos grupos consigam garantir seu direito à cultura. Se tal coexistência é entendida de forma mais fácil quando falamos de indústria cultural ou mesmo de patrimônio material, ela parece ser muito mais conflituosa quando tratamos de bens culturais imateriais.

O conceito de patrimônio imaterial refere-se aos saberes e heranças coletivas que um determinado grupo compartilha e deseja preservar, salvaguardar, proteger e difundir. Esses bens, baseados em um determinado sistema de linguagem e expressão, são transmitidos por via da oralidade, da vivência, ou da escrita, de forma a se manter vivo, transformando-se através das gerações. Eles têm como principal característica seu caráter dinâmico. São práticas, expressões, conhecimentos e modos de fazer, assim como os materiais e lugares associados a essas atividades, que ganham o status de patrimônio não por seu produto final, mas pelo significado que portam para a formação identitária de um grupo. Assim, tal status só se mantém se o significado se mantiver. Esses bens são fortemente ligados ao contexto no qual são produzidos. Através do tempo um determinado patrimônio cultural imaterial sofre mudanças, é adaptado, reapropriado, resignificado. Essa é a condição de sua existência. Seu congelamento no passado significaria sua perda de sentido no presente e, consequentemente, seu fim.

Se por um lado tal dinamismo garante que esses bens respondam à necessidade de um sentimento de identidade e continuidade dos grupos deles detentores, ele também traz a esses bens certa fragilidade no contexto atual, em que as mudanças são numerosas e rápidas. Apesar de estarem muitas vezes ligados a patrimônios materiais, a dinâmica dos bens imateriais exige meios de ação diferenciados e uma forma de promoção específica. Assim, várias políticas internacionais de apoio e salvaguarda do patrimônio imaterial foram postas em prática a partir dos anos 1980. No Brasil essas políticas ganharam força no governo Lula, com o fomento do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que promove o inventário, a salvaguarda e o registro de referências culturais do país[1].

[1] O PNPI foi criado ainda no governo Fernando Henrique, em 2000. No entanto, foi durante o governo Lula que tal política cultural ganhou importância e se desenvolveu em todo o país.

O Brasil tem como forte característica sua diversidade cultural o que o leva a possuir uma grande riqueza de patrimônios. No entanto, muitos grupos detentores desses bens vêm se confrontando com diferentes dificuldades para a manutenção e transmissão de suas culturas. O PNPI, para além de fomentar o registro desses bens, fornece meios para melhor conhecer essas dificuldades, etapa imprescindível para basear ações de apoio e fomento aos atores e expressões culturais.

Um Museu para o Patrimônio Imaterial

O projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa, que será apresentado neste artigo, vai ao encontro das ideias presentes no PNPI e se apresenta como uma forma de ação para a valorização e salvaguarda de bens de natureza imaterial da região. Ele se fundamenta, assim, nas especificidades dos bens culturais imateriais e na necessidade de apoio que certas comunidades apresentam para a perpetuação desse tipo de bem. Dessa forma, é importante ter em mente que neste artigo trataremos dos bens de natureza imaterial em situação de risco, principalmente por questões socioeconômicas, que necessitam de intervenções para a garantia de sua continuidade. Esse recorte metodológico não representa uma separação estática entre patrimônio material e imaterial e nem mesmo entre aqueles que necessitam de ações de intervenção e aqueles que hoje ainda não se deparam com dificuldades para sua produção e transmissão. Não se trata aqui de uma hierarquização de bens culturais. Mesmo porque, como já foi anteriormente dito, todos esses elementos estão conectados, se entrelaçando e tecendo esse *todo* que é a cultura. No entanto, apesar de interligados, as diferentes formas de expressão de um grupo possuem especificidades, sobretudo quando tratamos de formação identitária. O recorte aqui apresentado busca, nessa primeira parte do texto, dar bases para a compreensão da experiência do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa.

Certo é que cada bem imaterial possui características próprias, formas de transmissão singulares e necessidades únicas. No entanto, quando analisamos o contexto no qual a maior parte desses bens estão inseridos, podemos perceber que as dificuldades encontradas pelas comunidades detentoras são comuns. Assim, é possível enumerar alguns dos obstáculos encontrados por esses grupos, tais como: a dificuldade na transmissão dos saberes para as novas gerações; a falta de apoio dos governos locais; os conflitos internos ou desestruturação da comunidade; a falta de acesso à informação e às políticas culturais; e a falta de meios materiais para a realização das atividades (falta de instrumentos, de meios de locomoção, dificuldade de acesso às matérias-primas, etc.).

É possível daí observar que a situação das comunidades portadoras da cultura popular e tradicional é muitas vezes marcada por uma *condição de falta*, que denuncia a realidade de exclusão social e econômica vivida por esses grupos. A partir das dificuldades enumeradas acima é possível formular algumas demandas identificadas nos discursos de integrantes desses grupos, como o desejo de uma maior valorização da cultura popular, sobretudo entre as novas gerações; a necessidade de garantia dos meios para a transmissão desses saberes, como o acesso às matérias-primas; a importância do reconhecimento dessas expressões culturais pelas autoridades locais, assim como da garantia de acesso às políticas públicas; o valor das trocas entre os grupos e comunidades portadoras desses bens; e a vontade de uma inserção no mundo globalizado, não só para a divulgação desses bens, mas também para a garantia do respeito de seus direitos. Percebe-se que tais demandas são intimamente ligadas ao caráter marginal desses grupos e de suas expressões culturais. A busca pela salvaguarda desses patrimônios teria como caminho possível a inserção desses grupos e de suas atividades no atual contexto econômico e social.

Em 2005, a UNESCO redigiu a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, na qual a instituição tenta equilibrar a relação ambígua e muitas vezes contraditória entre a pluralidade de culturas e uma economia globalizada. O texto mostra que, se de um lado a globalização tem tendência a divulgar uma cultura de massa homogênea, ela também ampliou a demanda por uma maior diversidade cultural. Nesse sentido, tal fenômeno visto por muitos como um grande inimigo de culturas *minoritárias* pode começar a ser compreendido como um instrumento de apoio a essas mesmas culturas. A convenção reconhece assim o papel dual que o processo de globalização pode exercer.

Quando falamos em ações para proteção e promoção do patrimônio cultural imaterial estamos falando de planos de salvaguarda. Levando em consideração a natureza dinâmica desses bens, assim como sua íntima relação com o homem e seu meio, os meios de salvaguarda desses patrimônios não visam os bens culturais em si, mas sim a garantia do seu processo de realização. O objeto primeiro para a proteção e promoção de um bem imaterial é, então, o trabalho com significado ou sua ressignificação. Para tanto, a elaboração de um plano de salvaguarda deve ter como atores principais as comunidades portadoras dos bens a serem preservados.

Quando falamos em ações para proteção e promoção do patrimônio cultural imaterial estamos falando de planos de salvaguarda. Levando em consideração a natureza dinâmica desses bens, assim como sua íntima relação com o homem e seu meio, os meios de salvaguarda desses patrimônios não visam os bens culturais em si, mas sim a garantia do seu processo de realização. O objeto primeiro para a proteção e promoção de um bem imaterial é, então, o trabalho com significado ou sua ressignificação.

Deve-se então ter atenção à armadilha de uma visão *anticolonialista*, tal como Marshall Sahlins descreve, em que uma aparente oposição frente à visão colonialista acabaria por mascarar a forte semelhança existente entre essas duas abordagens. Ambas as análises consideram os grupos dominantes como os únicos responsáveis das transformações e mudanças ocorridas no seio das comunidades vistas como *dominadas*. A diferença entre elas seria apenas no que consiste à natureza de tais mudanças – boas, na visão colonialista, ou ruins, na perspectiva anticolonialista. No entanto, percebe-se que, nos dois casos, os grupos e povos excluídos desse lugar de poder são percebidos como simples espectadores, vítimas ou beneficiários das ações de grupos externos.

Buscando evitar tal erro, acreditamos que as ações de salvaguarda não devem estar baseadas na concepção externa das necessidades dessas comunidades, muitas vezes influenciada por uma visão moderna da história, que guia a maioria das ações de preservação e que considera a modernidade como um processo inexorável de destruição, onde as tradições, as memórias e os valores teriam tendência a se perderem. O conceito de salvaguarda é, nessa perspectiva, fortemente ligado às ideias de ameaça e perigo. Para evitar que as ações de salvaguarda sejam guiadas por um entendimento em que o presente é considerado como uma situação de perda progressiva, seja pelo desaparecimento do bem cultural ele mesmo, seja pela deformação de seu significado, é necessário que as demandas dos grupos em questão sejam identificadas e que sua realidade seja compreendida, não só por atores externos, mas pelos próprios detentores dos bens culturais.

Dentro desse contexto, a ideia de um museu como plano de salvaguarda começa a fazer sentido. Isso porque tal conceito se aprimorou e se expandiu nos últimos anos, se adaptando às novas concepções de patrimônio desenvolvidas ao longo do século XX. Assim, para além de um espaço

de exposição de objetos, escolhidos por uma elite intelectual e visando a um público restrito e não participativo, propostas contemporâneas de museus podem ser para a criação de um espaço social de encontro em torno do conhecimento. Esse tipo de instituição passa a ser visto como um gerador de sentido para a população local, fortalecendo o processo de formação identitária e promovendo a melhoria da qualidade de vida dos grupos sociais que habitam a região.

O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa

É nessa nova concepção de museu que se baseia o projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa, desenvolvido pelo Coletivo Jaraguá desde 2012 na capital paraibana. A cidade possui uma forte efervescência cultural, sobretudo no que diz respeito à cultura popular e tradicional. No entanto, as políticas culturais locais ainda não dão conta de atender a essa vasta demanda. São diferentes grupos e atores, com diversas expressões culturais que se espalham por vários bairros da cidade, muitas vezes considerados como áreas *de risco*, com um grau de pobreza importante e um alto índice de violência.

O Projeto foi financiado no seu primeiro ano pelo Fundo Municipal de Cultura (FMC) e e no segundo pelo Fundo de Incentivo à Cultura do governo do estado (FIC). O museu reconhece a grande riqueza cultural da cidade e procura responder às diferentes questões que a salvaguarda do patrimônio imaterial coloca, levando em consideração sua singularidade e sua dinamicidade. Além disso, o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa tem ainda a intenção de constituir uma alternativa de desenvolvimento para as regiões e grupos portadores desses bens culturais.

Um dos objetivos do museu é a construção de um espaço de formação, de debate, de troca e de melhoria das condições sociais e econômicas das comunidades participantes. Baseado na ideia de que as expressões culturais são um importante fator de desenvolvimento, o Museu procura fortalecer as três dimensões da cultura citadas



anteriormente, buscando um equilíbrio entre elas. De forma mais concreta, o projeto foi elaborado tentando atender às demandas identificadas no discurso de lideranças culturais de grupos locais. Seja a respeito da falta de interesse dos jovens em se envolver com a cultura popular e em valorizá-la; seja a insatisfação com relação à falta de registro das atividades culturais e de produtos de divulgação; assim como da dificuldade de acesso às políticas públicas culturais. Essa última queixa é relacionada, entre outras coisas, à distância imposta pela linguagem técnica e burocrática exigida por grande parte dos editais, em um meio onde o analfabetismo é uma realidade muito presente.

No entanto, como já foi dito anteriormente, o reconhecimento de um patrimônio imaterial de um determinado grupo não tem sentido se não for assim percebido pelos próprios indivíduos detentores desses bens. A partir do reconhecimento e respeito dos saberes das comunidades tradicionais, do incentivo à participação política e de promoção do acesso às políticas públicas - pressupostos básicos do

exercício da verdadeira cidadania -, e de uma relação educativa baseada no diálogo, o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa se apresenta como um meio de real utilidade social, uma vez que promove a autonomia, o protagonismo e a visibilidade de manifestações culturais e comunidades muitas vezes pouco reconhecidas e valorizadas.

O Museu tem como principal atividade a formação de Agentes Culturais Comunitários. São jovens entre 15 e 29 anos moradores de comunidades da Grande João Pessoa, que, embora ricas em patrimônios culturais imateriais, vivem em uma realidade social precária, apresentando baixos índices de qualidade de vida e um número muito elevado de analfabetismo. O processo de seleção desses jovens foi feito em parceria com instituições locais e lideranças culturais comunitárias tidas como referências da cultura popular de cada bairro, garantindo assim uma legitimidade desses jovens diante de suas comunidades. Mestres, antigos moradores e participantes da vida cultural de cada localidade indicaram jovens que poderiam representar a comunidade e a cultura local dentro do projeto. Em uma segunda etapa, esses jovens preencheram uma ficha de seleção, onde foram analisados aspectos, tais como a relação com a cultura da localidade, a motivação para fazer parte do projeto e a disponibilidade para participar das oficinas. Por fim, os pré-selecionados passaram por uma entrevista. A partir dessa avaliação e visando estabelecer uma dinâmica de diálogo, o projeto preconizou a escolha de dois jovens para representar cada comunidade. Nem sempre foi possível compor duplas de trabalho, devido sobretudo à falta de disponibilidade de horário para as oficinas, que exigem duas tardes por semana.

É fundamental levar em conta que o projeto prevê o pagamento de uma bolsa-aprendiz para os agentes culturais comunitários. A concessão das bolsas foi uma forma eficiente de suprir os custos relativos ao transporte, além de recompensar e reconhecer os jovens como pesquisadores aprendizes. É oportuno observar que na faixa etária atendida a participação dos jovens neste projeto concorria com outras oportunidades profissionais, muitas vezes com carteira assinada. Nesse sentido, permanecer vinculado ao Museu requeria uma compreensão dos pais e dos jovens sobre o sentido de patrimônio imaterial como algo valoroso no contexto comunitário e cultural. Assim, o apoio familiar também foi muito significativo, mudando o paradigma de muitos pais que entendiam o envolvimento com a cultura local como uma prática pouco promissora e desvalorizada.

A formação dos agentes comunitários se deu através de oficinas que ocorreram durante duas tardes da semana. A formação dos agentes previu oficinas de informática, língua portuguesa, direito cultural, educação patrimonial, elaboração de projetos, economia da cultura, sistematização de dados e fotografia. Essas oficinas, para além de ambicionar a valorização da cultura local, buscam dar bases para que esses jovens possam responder a editais, redigir releases, acompanhar e assessorar a divulgação e a produção de eventos culturais, assim como representar e defender os direitos de suas comunidades. Hoje, podemos citar o exemplo de uma das agentes participantes do Projeto que é presidente da Associação de Mulheres do Porto do Capim, coletivo que busca melhorias na comunidade e a defesa de seus direitos.

A oficina de informática, por exemplo, tem como objetivo não apenas dar noções sobre programas, mas também ensinar a utilização da internet como instrumento de pesquisa. É também essa oficina que fornece as ferramentas para a construção e alimentação do site do Museu, que deve ser gerido pelos próprios agentes.

A oficina de língua portuguesa, por sua vez, tenta suprir uma falha existente no nosso sistema de ensino convencional, buscando aprimorar a capacidade de argumentação e de interpretação, bem como a gramática dos jovens participantes do projeto. Para tanto, essa oficina trabalha em estreita relação com a oficina de elaboração de projetos. Ambas dão suporte a um dos produtos finais a serem elaborados pelos agentes, o plano de salvaguarda de um bem cultural local.

Tal plano de salvaguarda também é baseado no conteúdo passado através das oficinas de direito cultural e economia da cultura. Assim, a elaboração de um projeto de ação ao final da formação é uma forma de colocar em prática o conteúdo trabalhado durante as aulas. Podemos destacar o exemplo de uma agente do bairro do Roger que, ao final do primeiro ano de formação no Museu, teve seu projeto aprovado no edital de oficinas culturais nos bairros, realizado pela Funjope.

A oficina de fotografia, por outro lado, reconhece a importância do registro em imagem. Através dessa oficina os agentes aprendem noções da técnica fotográfica, assim como seu valor em uma pesquisa. É a partir desse trabalho que esses jovens irão construir o acervo iconográfico do Museu, que será disponibilizado no site. É também a partir dessa oficina que são realizadas as imagens que irão compor a exposição fotográfica itinerante, que visita cada localidade participante do projeto, apresentando os resultados das pesquisas realizadas de forma imagética.

Por fim, a oficina de educação patrimonial serve como uma base sobre a qual todas as outras oficinas se constroem. Ela auxilia na construção de novos olhares dos agentes sobre o patrimônio cultural, criando questionamentos, indagações, contextualizando as problemáticas dentro da perspectiva do patrimônio e da construção identitária. É essa oficina que busca dar as ferramentas necessárias para a escolha dos bens culturais, trabalhando conceitos tais como referência, representatividade e identidade, fornecendo as bases metodológicas para os trabalhos de campo.

Ao longo de toda a formação os participantes do projeto fazem um trabalho de levantamento e pesquisa sobre os bairros onde vivem e sobre os bens culturais identificados por eles nessas localidades, de forma a compor o acervo vivo do Museu. Tal acervo é composto por pessoas, lugares, narrativas, calendários festivos e expressões culturais de um modo geral. A pesquisa se baseia em dados secundários, obtidos através de pesquisas nas prefeituras, postos de saúde, livros, revistas e acervos privados, entre outros. Para os dados primários os agentes se utilizam de entrevistas e da metodologia de observação participante, através da qual eles têm oportunidade de analisar e vivenciar seus objetos de pesquisa.

Tendo em vista a íntima relação do patrimônio imaterial com o lugar onde este é vivido, o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa tem como locação os espaços representativos das atividades culturais, como a casa dos mestres e dos atores culturais das comunidades, além dos lugares de trabalho, das festas, das celebrações e das brincadeiras populares. Além disso, prédios históricos e paisagens naturais fazem parte desse quadro. O Museu é, assim, representado por um mapa das expressões e lugares culturais de João Pessoa, ilustrando uma rede de pessoas, locais e objetos de grande referência para as localidades envolvidas. É interessante observar que ao criar um espaço de troca e de encontro entre jovens de diferentes bairros, o Museu fortalece essa rede. Muitas vezes identificamos uma mesma expressão ou bem cultural em diferentes locais, realizados por pessoas que não se conhecem, nunca se viram. Nesse momento de encontro, histórias, conhecimentos e experiências são compartilhados.

Para que essa troca seja ainda mais rica, o Museu prevê visitas de campo em grupo. Desse modo, para além das oficinas, durante o segundo ciclo do projeto, os sábados são reservados a verdadeiras excursões, organizadas pelos agentes culturais representantes da localidade a ser visitada. Os agentes devem assim montar um roteiro, com lugares a serem vistos e pessoas a serem visitadas. Durante esse trabalho o agente expõe as riquezas de sua comunidade e a importância que cada uma daquelas referências culturais possui para a formação da identidade daquele grupo. É interessante perceber que esse exercício permite aos demais agentes conhecer e vivenciar lugares e culturas diferentes, expandindo sua compreensão sobre a diversidade cultural da Grande João Pessoa e da Paraíba, como um todo.

Como já foi anteriormente dito, a identificação e a pesquisa dos diversos bens presentes nessas comunidades é totalmente realizada pelos jovens agentes a partir de dados secundários, idas a campo e entrevistas. Com base nos dados coletados as escolhas dos bens a serem aprofundados é discutida em grupo com a equipe de coordenação e os monitores das oficinas. Os jovens devem nesse momento justificar suas escolhas, mostrando a pertinência e a importância daqueles bens para sua localidade, assim como a necessidade de um registro. Uma vez definidos os bens os agentes preenchem as fichas, desenvolvidas a partir da metodologia utilizada pelo Inventário Nacional das Referências Culturais – INRC/IPHAN. São quatro tipos de fichas : a ficha de localidade, a de mapeamento dos bens, a ficha de levantamento documental (onde são listados livros, artigos, Cds, filmes e outros materiais já existentes que têm como tema o bem cultural ou a localidade) e a ficha de bens. Essa última é ainda subdividida em quatro tipos, segundo o bem escolhido : ofícios, lugares, formas de expressão e celebrações. Assim, além dos bens culturais, os agentes devem também pesquisar sua localidade, identificando problemas, potencialidades e levantando dados quantitativos e qualitativos com relação às condições de vida do lugar onde moram. Essa pesquisa é fundamental para localizar o bem cultural dentro de seu contexto.

Apesar de ter como base a metodologia do INRC, a pesquisa desenvolvida pelos jovens não se propõe como um estudo exaustivo da cultura popular e do patrimônio imaterial dessas localidades. O objetivo dessas pesquisas é, sobretudo, o conhecimento e a valorização dessa cultura no seio das comunidades, assim como a identificação das expressões culturais que o próprio grupo estabelece como representativo de sua identidade. Para tanto, alguns pontos

Grupo de agentes culturais comunitários, formadores e coordenação do projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa durante trabalho de campo.
Foto: Acervo Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa.



importantes devem ser levantados durante essa pesquisa, tais como a estrutura da localidade – tanto no que diz respeito à sua geografia, quanto aos equipamentos públicos existentes; as pessoas tidas como referências culturais locais; o histórico do bairro; os principais bens culturais existentes, sejam eles materiais ou imateriais; a importância desses bens para a comunidade; e as principais dificuldades existentes para sua continuidade.

A passagem das entrevistas e informações adquiridas de diferentes formas durante o trabalho de campo para o formato das fichas ainda é um desafio. Isso se deve a diferentes razões, como, entre outras, a dificuldade de separar e categorizar dados que são obtidos dentro de um *todo*. Buscando atenuar esse problema, no segundo ano do projeto foi elaborada a oficina de sistematização de dados, que teve como objetivo auxiliar o preenchimento das fichas, tentando reduzir a perda de informações. Essa experiência, embora rica e bem sucedida, se mostrou o início de um longo caminho a ser construído em conjunto com os agentes e demais atores do Museu, na busca de transpor para o papel uma história viva, repleta de cores, memórias, cheiros, sons, gestos e emoções.

Podemos aqui enumerar os produtos produzidos pelos agentes culturais formados pelo projeto. São eles: as fichas sobre as localidades; um mapeamento dos bens culturais identificados; um levantamento de fontes secundárias; as fichas sobre os bens culturais imateriais pesquisados de forma aprofundada; um catálogo com o resultado das pesquisas; um projeto de salvaguarda para um dos bens identificados; a exposição fotográfica; e também um site, onde todo o material será disponibilizado, incluindo as datas festivas, de ensaios, os contatos de lideranças culturais e de grupos para apresentações, assim como fotos e roteiros de visita. Para além dessas atividades o Museu realizou dois seminários, que foram organizados pelos agentes junto à equipe técnica do projeto. Os temas abordados foram a salvaguarda do patrimônio imaterial como forma de desenvolvimento sustentável de comunidades e a relação entre cultura popular e território.

Dessa forma, o museu busca desenvolver a sustentabilidade das atividades culturais através da preparação de jovens para o mercado cultural e o contato com os mecanismos de salvaguarda do patrimônio imaterial. A proposta tem por intuito promover a igualdade de oportunidade de acesso à fruição de ações culturais e à formação para uma produção cultural autônoma por parte das comunidades envolvidas no projeto. Ressalta-se que a criação de um museu através de um processo participativo que envolve representantes das comunidades contribui para uma maior visibilidade da cultura local, estimulando um processo interno de valorização, bem como seu reconhecimento pela população como um todo. Para além disso, é possível observar uma valorização do próprio agente dentro de sua comunidade, que se transforma em um importante ator de mediação. O interesse pela cultura local por parte de atores externos através da remuneração de jovens moradores para pesquisas sobre esse tema questiona os mais curiosos sobre a importância desses bens e os leva a refletir sobre o papel da cultura na economia local.

O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa busca ser um instrumento dinâmico de educação popular, divulgação cultural e preservação de identidades. Seu desejo é a apropriação coletiva do saber, da produção cultural e do conhecimento local pelos atores sociais que os produzem. É essa autogestão que lhe dá legitimidade diante das comunidades e frente às diferentes instituições.

Sendo uma construção conjunta com organizações e agentes culturais das comunidades, o projeto entra em consonância com os princípios da museologia dita social e comunitária. Em ambos o museu não tem mais como principal objetivo conservar e exibir objetos a um público, mas passa a ser uma instituição dirigida a sujeitos sociais, em que a conservação só adquire sentido através de uma inserção no desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa busca ser um instrumento dinâmico de educação popular, divulgação cultural e preservação de identidades. Seu desejo é a apropriação coletiva do saber, da produção cultural e do conhecimento local pelos atores sociais que os produzem. É essa autogestão que lhe dá legitimidade diante das comunidades e frente às diferentes instituições. Dentro desse contexto o Museu do Patrimônio Vivo está sempre em construção. Sua definição, seus objetivos e seu acervo são uma criação conjunta e contínua, feita entre agentes, coordenação e comunidade. Assim, um dos exercícios feitos junto aos agentes foi justamente o de definir do quê é – e o quê eles querem que seja – esse Museu.

A partir desse trabalho conjunto de diálogo, o grupo de agentes construiu a seguinte definição:

> "O Museu do Patrimônio Vivo é um processo museológico que, através de um projeto, cria um espaço de troca de histórias, culturas, sonhos, sentimentos e memórias. É espaço de pesquisa, interpretação e exposição com fins de salvaguarda para reconhecer, valorizar, preservar e dar visibilidade aos bens imateriais. Esse processo acontece a partir dos agentes comunitários com a participação da comunidade, buscando contribuir com o desenvolvimento educacional, cultural e socioeconômico."

Podemos observar, baseados nessa conceituação, a apropriação do Projeto por parte dos agentes, uma vez que a proposta inicial é justamente o de construir um centro de gestão cultural onde os distintos atores sociais se encontram em torno de valores comuns, configurando-se por um espaço de trocas na busca por ações de renovações desejadas pelos grupos participantes ali representados. É um local sem delimitações fixas, sem paredes, um *espaço social* onde decisões são tomadas para o planejamento e a realização de projetos referentes às origens e ao desenvolvimento das comunidades que dele fazem parte. Ele se caracteriza dessa forma como uma ação de salvaguarda como definido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ou seja, como um conjunto de ações que contribui para o melhoramento das condições de produção, reprodução e transmissão de bens culturais imateriais.

Além disso, o projeto segue as três premissas de um plano de salvaguarda: o respeito à íntima relação entre a reprodução e a continuidade dos bens culturais vivos e seus produtores e portadores – desse modo, estes devem sempre participar ativamente do processo de identificação, reconhecimento e apoio aos seus bens culturais –; em segundo lugar identificamos o caráter essencial da garantia das condições sociais e do meio ambiente necessárias para a produção, reprodução e transmissão desses bens; por último, a importância do conhecimento do universo onde o patrimônio em questão é criado e estruturado. Para tanto, o projeto não se limita a pesquisas sobre bens culturais, mas também sobre as próprias comunidades. Os agentes são assim levados a conhecer melhor seus bairros, desenvolvendo um olhar crítico sobre sua estrutura e seu papel dentro da Grande João Pessoa.

Essas três diretivas devem ter como fundamento, no entanto, a noção de que a continuidade e a valorização desses bens culturais só são possíveis a partir de sua inserção na sociedade moderna. Nesse sentido, as ações de salvaguarda não têm como objetivo evitar a interação entre as culturas ditas tradicionais e a modernidade – mesmo porque isso é impossível. Esses planos devem, por outro lado, buscar fornecer as condições propícias para que esse encontro se faça de maneira mais justa, permitindo o estabelecimento de trocas.

Já que a valorização da cultura dita tradicional é condição indispensável para a promoção e a salvaguarda de bens culturais de natureza imaterial, a integração do conceito de diversidade

da cultura através do mercado cultural se apresenta, no contexto atual de um mundo globalizado e capitalista, como um importante elemento de apoio à manutenção desses bens. É a partir dessa integração que essas culturas consideradas como *em situação risco* poderão fazer frente à homogeneidade e à mercantilização impostas pelos meios de comunicação de massa. Isso é possível graças às especificidades que diferenciam a indústria cultural dos outros modelos industriais conhecidos. Nesse contexto os produtos são bens e serviços culturais, que não são considerados a partir do ponto de vista de sua utilidade ou de sua finalidade específica. Eles encarnam e transmitem expressões culturais, independentemente do valor comercial que eles possam ter.

Essa integração com o mercado cultural seria assim primordial para as etapas pelas quais os processos de salvaguarda e de reconhecimento devem passar. O reconhecimento, nesse contexto, se estabelece em diferentes níveis: a consciência da pessoa que vive em função de seu saber, de sua expressão cultural; a comunidade, que deve poder reconhecer suas práticas e suas tradições para se apropriar e as transmitir; e o nível dos Estados e das organizações internacionais, no qual se articulam as políticas e os instrumentos para promoção e preservação do patrimônio imaterial. A documentação, a ampliação dos espaços institucionais de salvaguarda e a defesa dos direitos de imagem e de propriedade intelectual coletiva se apresentam como ações fundamentais nessa etapa, para o reconhecimento da importância de um patrimônio cultural local no plano nacional e/ou mundial. As oficinas propostas pelo Museu buscam, dessa maneira, garantir o acesso às ferramentas necessárias para a participação ativa dessas comunidades dentro desse movimento. Todavia, as questões relativas aos direitos intelectuais e do autor, bem como os direitos de imagem, são ainda um obstáculo quando tratamos de expressões culturais imateriais. Tais direitos são fundamentos da indústria cultural, porém eles não correspondem à lógica comunitária dos grupos.

Mesmo que mecanismos de políticas de salvaguarda citem a importância de assegurar os direitos intelectuais individuais e coletivos dos grupos portadores de um bem imaterial, ainda resta um longo caminho a percorrer para que as legislações consigam representar a realidade dessas comunidades. Nesse sentido, o Museu do Patrimônio Vivo busca fornecer aos jovens agentes culturais os instrumentos para pensarem a questão, buscando a melhor forma de defenderem seus direitos, dentro do contexto atual.

O projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa se caracteriza, sobretudo, como uma busca de democratização desses espaços de poder através do empoderamento de grupos antes estigmatizados por uma história de exclusão.

Grande parte das comunidades portadoras da cultura popular tradicional tem suas raízes históricas marcadas pela exclusão social e econômica. São geralmente grupos negros, indígenas, migrantes que sempre estiveram à margem dos espaços de tomada de decisão. Ao mesmo tempo o museu, tal como foi concebido em seus primórdios, é tido como um lugar de poder, onde a *civilização* escolhe o quê e como representar seu passado e outros povos. Dessa forma os museus expressam determinada percepção do mundo e comunicam mensagens. Toda escolha é baseada em um juízo de valor. Por mais que o conceito de museu tenha expandido nas últimas décadas, a questão da escolha continua sendo um dos seus pilares fundamentais. Não se pode representar tudo, nem todos, nem de todas as maneiras. Se nos novos museus a questão do acesso vem sendo trabalhada e superada, isso não significa que esses espaços deixaram de ser lugares de poder.

É interessante pensar o projeto de se criar um museu voltado e gerido justamente por esses grupos que antes não ousavam nem mesmo



Coco de roda de Gurugi.
Foto: Helder Oliveira.

ultrapassar as portas desses prédios *sagrados*, representantes do saber e da dominação de uma elite minoritária. Seria O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa um espaço onde essa problemática não estaria presente? Ou talvez, haveria ali uma inversão de posições? A resposta seria negativa a ambas as perguntas. Primeiramente porque a questão não é esvaziar o museu do seu caráter de lugar de poder. Ao contrário. O poder é algo intrínseco às relações humanas e à sociedade. Ao mesmo tempo, a inversão de posições seria apenas uma continuidade da lógica de exclusão e de divisão hierárquica dos diferentes grupos sociais. Assim, o projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa se caracteriza, sobretudo, como uma busca de democratização desses espaços de poder através do empoderamento de grupos antes estigmatizados por uma história de exclusão. A realização dos seminários é uma concretização dessa tomada de espaço, quando a discussão vai para além do campo das ideias, trazendo para o centro do debate os próprios atores envolvidos com suas vivências e tendo como mediadores e organizadores representantes dessas realidades múltiplas.

As experiências de gestão comunitária de museus têm como principal valor o fato de que cabe aos próprios grupos representados dizerem quem foram, quem são e quem desejam ser. A autodeterminação, tão em voga nos dias atuais com as questões indígenas e quilombolas, é aí posta em prática, a partir de uma reconstrução do passado, uma resignificação do presente e a consciência de poder sobre o futuro. O processo de representação passa assim a seguir um sentido contrário. Se antes os objetos representados se adaptavam a uma ideia preconcebida, estabelecida por atores externos, nesse novo

contexto o espaço do museu ganha maleabilidade e começa a se adaptar aos desejos e necessidades dos grupos comunitários, seus objetos, expressões e histórias ali representados.

Tal caráter de adaptação deve ser ainda maior quando tratamos de bens como os patrimônios imateriais, que possuem como característica fundamental a dinamicidade. Essa é ainda uma grande dificuldade enfrentada pelas políticas públicas voltadas para esses bens, uma vez que tais medidas visam universalizar princípios, se confrontando diariamente com a singularidade presente nas expressões culturais. Assim, percebemos que as ações colocadas em práticas por agentes externos, como o Estado, que se servem de instrumentos legais e burocráticos que não são necessariamente reconhecidos pelos atores, encontram numerosos problemas. Da mesma maneira conflitos surgem logo que uma iniciativa que se quer democrática (como as políticas de democratização cultural, por exemplo) é ao mesmo tempo baseada sobre os princípios da burocracia e aplicada a uma realidade de desigualdade e exclusão. A interação entre essas distintas realidades tem como resultado uma diferença entre as ações previstas, a prática e os resultados observados.

Dessa maneira, o projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa busca trabalhar como mediador, buscando *traduzir* essas diferentes linguagens para que essa interação se faça de maneira mais justa e eficaz. Desse modo, ao mesmo tempo que o projeto busca a inserção desses grupos e de suas expressões culturais no mundo globalizado, ele tem como objetivo colocar à disposição dos participantes os meios necessários para que eles possam enfrentar os efeitos perversos inerentes a essas mudanças, oferecendo ferramentas para que essas comunidades desempenhem um papel ativo durante tal processo. O objetivo não é assim de determinar os caminhos pelos quais as expressões culturais de natureza imaterial da Grande João Pessoa serão tratadas, mas de possibilitar a abertura de alternativas, a partir de um desenvolvimento sustentável baseado na democratização, na diversidade e no respeito sem, no entanto, ignorar a realidade e o contexto existente, ou seja, de um sistema capitalista, fundado sob a ideia de mercado e de dinheiro. A longo prazo, podemos imaginar que o objetivo do projeto do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa é a autonomia dessas comunidades e o pleno gozo de seus direitos. Organizados, conscientes de seu valor e da importância de seus bens culturais e armados com as ferramentas burocráticas, institucionais e jurídicas necessárias, os grupos culturais comunitários poderão exercer sua cidadania e fazer frente às adversidades do mundo atual de forma mais justa.

BIBLIOGRAFIA

BOTELHO, Isaura, 2001, "As dimensões da cultura e o lugar das políticas públicas". *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v.15, n.2, 2001. Disponivel em : http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/pdf/Isaura.pdf . Último acesso em 15 fev. 2014.

ESCOBAR Arturo, 1997, « Anthropology and development », *International Social Science Journal*, n.154, UNESCO, Paris: p.497-515.

FAGUNDES e LEITE, "Mas isso é museu? Como museus sem parede enfrentam o desafio da educação museal". *Revista de museologia e patrimônio*, vol.5, p. 185-192. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

KERSTEN e BONIN, "Para pensar os Museus, ou 'Quem deve controlar a representação do significado dos outros?'". *Revista Musas*, n.3, p.117-128. Brasília: MinC/IBRAM, 2007.

SAHLINS, Marshall, *La découverte du vrai sauvage et autres essais*, Paris : Gallimard, 2007 .

SEN, Amartya, *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

UNESCO, *Notre diversité créatrice*. Paris : UNESCO, 1996. Disponível em : http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586fo.pdf . Último acesso em 15 fev. 2014.

UNESCO, *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf . Último acesso em 15 fev. 2014.

Museu e brinquedoteca: patrimônio cultural e educação infantil

LUCIA YUNES E
ANA CRETTON

[1] O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) dedica-se, desde sua criação em 1958, a pesquisar, documentar, difundir e apoiar as expressões da cultura popular brasileira. Dentre as ações de difusão, destaca-se o Programa Educativo, que desde a década de 1980 oferece assessoria a instituições culturais e de ensino. Especialmente procurado por professores, busca auxiliá-los em seu trabalho por meio de projetos que apresentam a cultura e suas inúmeras expressões como algo presente no cotidiano de qualquer grupo social e em permanente transformação. Situado no Rio de Janeiro, o CNFCP reúne expressivo acervo museológico (cerca de 16.000 objetos), bibliográfico, sonoro e visual (200.000 documentos), sob a guarda do Museu de Folclore Edison Carneiro e da Biblioteca Amadeu Amaral.

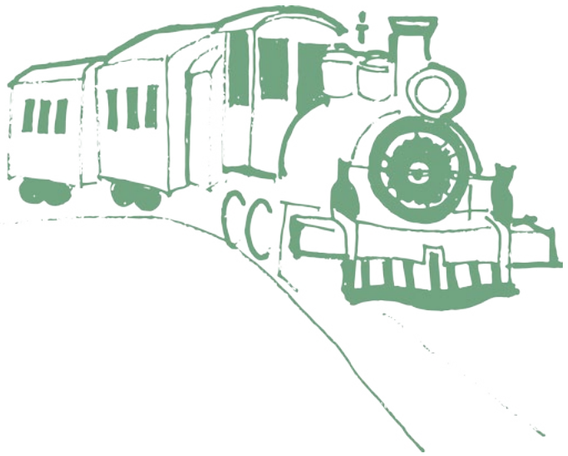
O início da parceria

No final de 2011, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP)[1] foi procurado pelo Museu do Folclore de São José dos Campos/Centro de Estudos da Cultura Popular (CECP), mantido pela Fundação Cultural Cassiano Ricardo, para propor o desenvolvimento de uma ação educativa para o seu público de educação infantil.

Apesar de uma longa estrada trilhada no campo da educação, já tendo realizado outras consultorias nessa área, estava posto, no entanto, novo desafio para o CNFCP: o de pensar e construir uma proposta para um segmento de público com o qual não tínhamos especialmente trabalhado.

No início de 2012, durante dois dias, foi realizada uma primeira visita a São José dos Campos, de muito trabalho, de muita conversa e troca. A ideia era estabelecer uma aproximação com os espaços do museu, sua biblioteca, com as ações no campo da educação que já realizava, o ambiente urbano no qual se insere e a relação com a Fundação Cultural a que está integrado. Era fundamental conhecer os conceitos de educação e de cultura popular com que trabalhava aquele Museu.

O primeiro passo, então, foi conhecer mais de perto o museu, como foram concebidos seus espaços expositivos, sua equipe e as expectativas de



atendimento desse público. Numa primeira visita foi possível obter, nas conversas com os educadores e gestores de São José, algumas impressões sobre o porquê de privilegiar aquele segmento de público, as dificuldades da equipe, seus interesses e perspectivas.

Afastado um pouco do centro da cidade, o museu fica no Parque da Cidade Roberto Burle Marx e está abrigado em duas pequenas construções (uma para a exposição permanente e outra onde funcionam biblioteca, mostra temporária, lojinha e serviços administrativos). É uma extensa área verde, onde também está a Fundação Cassiano Ricardo. Desfruta da companhia de outros espaços culturais, com salas de oficinas artísticas, auditório e tantos outros projetos da Fundação.

Nas conversas com a equipe vimos que as escolas da educação infantil são uma parcela bastante considerável de público do museu, para a qual não se sentiam preparados para receber, ou, ainda, entendiam que tal segmento precisava de outro tipo de aproximação com aquele espaço.

Desafio posto, de volta ao Rio de Janeiro, começamos a trabalhar intensamente para buscar uma proposta que atendesse às expectativas do museu.

Ainda que sob o risco de parecer um sacrilégio, as saídas vislumbradas sempre se aproximavam da ideia de um museu como espaço de brincar, espaço de diversão. De fato, sabemos que na brincadeira está também o conhecimento. Com esse pensamento fizemos um levantamento de outras experiências educativas existentes para esse público, buscando conhecê-las, para só então construir uma proposta própria para o Museu do Folclore de São José dos Campos.

Para situar o leitor, é bom explicitar que o CNFCP sempre se orientou por uma concepção de educação abrangente, segundo a qual todas as ações de difusão e de formação de público desenvolvidas pela instituição são, de certa forma, educativas, desde uma exposição até a produção de um filme ou sua exibição. Mais especificamente, o Programa Educativo do Centro procura socializar os conhecimentos produzidos pela instituição, produzindo, a partir de diferentes meios, um diálogo dos diferentes segmentos de público com a cultura popular.

Nesse sentido, tempos atrás, o Centro e o Museu da República tiveram na sua vizinhança a Brinquedoteca Hapi, que foi parceira de algumas de nossas ações. A lembrança dessa experiência deflagrou então a ideia de trabalhar com algo similar, um espaço de brincar, concebido a partir do enredo da exposição permanente do Museu de São José dos Campos.

Escrevemos então nossos argumentos, procurando explicitar para os técnicos daquele museu nossa proposta. Produzimos um primeiro documento em defesa desse argumento, buscando as bases conceituais que nos amparassem no processo de construção de uma brinquedoteca. Levantamos textos que pudessem introduzir o grupo na ideia central e iniciamos, mesmo de longe, uma saudável conversa sobre os desafios que tínhamos que enfrentar juntos.

Proposta aceita, enquanto corria a burocracia de um Termo de Parceria entre as duas instituições, começamos um diálogo vigoroso para nos familiarizarmos com o acervo do museu, suas salas de exposição, o acervo da biblioteca e filmes disponíveis ali para consulta. Essa etapa foi fundamental para definirmos os critérios de escolha do acervo a ser adquirido, pois sabíamos que não poderia ser só um conjunto de brinquedos agrupados sem maior significado.

Vale destacar que, na ocasião em que nos propuseram a consultoria, o Museu do Folclore de São José dos Campos dispunha de poucos recursos para levar adiante a proposta; mesmo assim, nos dispusemos a ir em frente dentro daqueles limites. No entanto, foi tão boa a recepção ao projeto que aquela instituição resolveu concorrer ao edital do Programa de Ação Cultural (Proac), da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, voltado para acervo museológico, e foi contemplada com recursos financeiros. Com isso, foi possível realizar uma maior aquisição de acervo, a preparação de um espaço e, ainda, a compra de mobiliário necessário para ambientação da brinquedoteca. A premiação permitiu também a realização de ações mais amplas de compartilhamento do projeto com as escolas e professores da cidade.

Além desse prêmio, o Senac de São José dos Campos, por meio de rede social, motivou seus alunos do curso de design de interiores a desenvolverem um projeto específico para o espaço, que foi posteriormente discutido conosco e com a equipe do Museu para ser ajustado ao projeto e então executado.

Pensando a brinquedoteca

Uma brinquedoteca, segundo o Dicionário Aulete, é uma "coleção de jogos e brinquedos organizada num espaço preparado para estimular a criança a brincar". Para Cristina Porto, as brinquedotecas

> refletem ideias sobre a infância, o brinquedo e o ato de brincar e se revelam específicas do momento atual, marcado pelo surgimento irreversível da sociedade de consumo. São lugares sociais onde o brinquedo atua como o principal mediador entre a criança e o mundo, e onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização, processo pelo qual o indivíduo se torna membro de uma sociedade (PORTO, 2005, p.184).

Espaço privilegiado de convívio e de troca de experiências, uma brinquedoteca, quando associada a um museu de cultura popular, pode potencializar suas coleções e trazer novas e interessantes experiências de fruição. E a própria cultura popular é tema privilegiado para trabalhar os conceitos do brinquedo e das brincadeiras.

Percebemos que num museu como o de São José dos Campos, em sua pequena e delicada exposição de longa duração, era possível o exercício do imaginário, que seu acervo enseja jogos e trocas de experiências entre os meninos e meninas que o visitam.

E afinal, uma brinquedoteca permitiria brincar com objetos que até poderiam estar no museu. Isso poderia ajudar a desconstruir o conceito de objeto museológico como algo sagrado e gerar maior aproximação entre as crianças e o universo do museu. Nesse sentido, permitia perceber mais sentido no acervo exposto, uma vez que os visitantes passariam a identificar práticas cotidianas próprias da Região do Vale do Paraíba representadas pelos objetos expostos.

Por vários meses trabalhamos levantando informações sobre artistas populares que já tinham atuado no Programa Sala do Artista Popular, do CNFCP, e que trabalhavam com brinquedos. Buscamos também algumas poucas lojas especializadas em que pudéssemos selecionar objetos para compor a brinquedoteca.

De posse da listagem completa do acervo da exposição de longa duração, iniciamos a seleção e a definição do que adquirir – brinquedos populares, livros infantis, cds, dvds – com o fim de propiciar um diálogo entre os dois acervos, museu e brinquedoteca. Era preciso compor uma coleção de sentidos e significados.

A exposição do museu é dedicada ao folclore da região de São José dos Campos, do Vale do Paraíba e do Litoral Norte do Estado de São Paulo, com as seguintes salas: São José dos Campos, Tecnologias, Festas, Religiosidade, Identidades, Santos de Fé, Brasil e Panelas do Vale. Esses eixos temáticos direcionaram as nossas aquisições.

Cada objeto selecionado para compra era inicialmente proposto ao museu e, uma vez aprovado e adquirido ia sendo remetido a São José dos Campos. As surpresas e as indagações do grupo nos chegavam por e-mail ou telefone. Em dado momento, entendemos que havia chegado a hora de oferecer apoio técnico aos educadores do

E brincamos muito naquele lugar tão convidativo, mostrando aos poucos as inúmeras possibilidades que a brinquedoteca traria para ampliar a atuação do museu com as escolas e também com o público do parque.

museu para o início da ação. Convidamos, então, a especialista Cristina Laclette Porto, criadora da Brinquedoteca Hapi, para realizar uma primeira oficina com o grupo.

Por um dia inteiro conversamos e brincamos. Cristina apresentou breve introdução com questões sobre o brincar, os brinquedos, sua importância na socialização dos meninos e meninas, seguindo com muitas outras mais práticas e objetivas como, por exemplo, o modo de guardar o acervo e a relação com o público. E brincamos muito naquele lugar tão convidativo, mostrando aos poucos as inúmeras possibilidades que a brinquedoteca traria para ampliar a atuação do museu com as escolas e também com o público do parque. Naquele momento, parte dos brinquedos e livros selecionados já estava no museu, o que permitiu uma primeira aproximação da equipe com a coleção adquirida. Outra parte ainda era aguardada, já que estava sendo adquirida aos poucos, a partir de encomendas com artistas locais, por meio de contatos estabelecidos pelo próprio Museu de São José dos Campos, e de outras cidades do Brasil, por meio de contatos estabelecidos pelo CNFCP.

Falamos sobre a possibilidade de criar um clube de sócios, nos moldes das brinquedotecas tradicionais, o que permitiria compartilhar e, ao mesmo tempo, comprometer a comunidade com a causa. Em geral, os sócios se sentem mais integrados ao processo, até porque para o ingresso é preciso doar um brinquedo. Essa ideia, entretanto, está ainda em análise por parte da equipe de São José dos Campos.

"Elefante", de Henrique Justen (Tremembé) - varanda lateral do museu.
Foto: Lucia Yunes..





Apresentação de mamulengos no espaço externo do museu.
Foto: Lucia Yunes..

A coleção de brinquedos, livros, cds e dvds adquirida na implantação do projeto tende a se expandir. A partir dela, propusemos que o museu fizesse uma campanha, junto ao público e prioritariamente às escolas frequentadoras, para a doação de outros brinquedos, livros, etc. Com isso, vislumbra-se a possibilidade de crescimento da coleção, sempre respeitada a temática proposta. Um dos desdobramentos que merece ser destacado é a inserção de brinquedos confeccionados por artistas locais. Estes, além de alimentar o acervo com sua produção, eventualmente serão convidados a ministrar oficinas nas quais compartilham seus saberes.

Paralelamente à seleção de textos conceituais para suporte teórico do projeto e para a familiarização com o campo específico das brinquedotecas, indicamos também endereços eletrônicos de projetos educativos e de outras experiências nessa área, a fim de que a equipe do museu pudesse conhecer mais o tema. Preparamos, ainda, um texto de apoio em que procuramos explicitar os fios condutores que podem ser tecidos entre o acervo do museu e o acervo da brinquedoteca, voltado exclusivamente para essa equipe.

Em 15 de maio de 2013 a brinquedoteca foi inaugurada, e desde então vem recebendo crianças e professores, previamente agendados, para visitas ao museu mediadas pelos educadores da instituição, além do público espontâneo.

O Museu do Folclore de São José dos Campos é um espaço acolhedor que, por sua proposta, é um convite permanente ao visitante para entrar e conhecer. Com temas bem trabalhados, a aproximação se dá de maneira imediata. Uma vez que trabalhamos numa instituição de mesma natureza, identificamos perfeitamente esses sinais de prazer do público ao descobrir o acervo da cultura popular e se sentir próximo. Considerando a incrível área de lazer ao redor do museu, para passeio e descanso, propusemos a extensão das brincadeiras para o parque para que as crianças pudessem desfrutar do entorno com jogos coletivos, brincadeiras de roda, balanços,

etc. O espaço externo também é propício para apresentações de espetáculos, shows ou manifestações festivas programadas pelo museu.

A mediação pelo brincar

Em seu livro *A paixão de conhecer o mundo*, a educadora Madalena Freire (1983) propõe que o conhecimento seja produzido por alunos e professores. Ao transpor essa ideia para um museu na relação de seus mediadores com os visitantes, cremos que se podem inferir as mesmas questões: o museu proposto como um lugar de aprendizagem e de prazer não só para o público, mas para sua equipe técnica, numa ação conjunta. Um lugar de troca de saberes.

Seja pelos brinquedos populares, seja pelas histórias, contos e lendas, é possível trabalhar uma visita ao museu numa perspectiva mais afetiva, em que o brincar, o aprender e o ensinar se misturam.

"O brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definirmos cultura como conjunto de significações produzidas pelo homem" (BROUGÈRE, 1995, p.8). Uma brinquedoteca pode ser então um espaço privilegiado de socialização, em que a apropriação do conhecimento, por parte das crianças, se dá de modo especial, seguindo o ritmo próprio de cada uma.

Nessa linha, a cultura popular é terreno privilegiado para o campo da educação. Assim como as bibliotecas, podemos dizer que os museus também são memória do mundo e, ainda que recortados por temas e delimitados pelos acervos, garantem parte da memória da cultura que permanece viva e em transformação.

> A nossa cultura popular (...) produz brinquedos lindos, coloridos, simples no seu material e riquíssimos em suas possibilidades de brincar gostoso. Ah, as bonecas de sisal, os cavalinhos de corda, as bonecas todas feitas de palha de milho, os carrosséis feitos com canudos e aproveitando latas e madeira, os guarda-chuvas trançados de lãs coloridas, os caminhões e os carros de lata e toda sucata sobrante, os carrinhos de rolimã, as pipas de seda imensas e pequeninas cheias de graça e de imaginação, as bruxinhas de pano... Um repertório imenso, um painel diversificadíssimo de materiais e de respeito ao brincar... (ABRAMOVICH, 1983, p. 145).

Seja pelos brinquedos populares, seja pelas histórias, contos e lendas, é possível trabalhar uma visita ao museu numa perspectiva mais afetiva, em que o brincar, o aprender e o ensinar se misturam.

"A infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência" (KOHAN, 2004, p. 54). Por essa razão, há que se ter em conta que a aprendizagem é processo, não um acumular de fragmentos de conhecimentos. Ao longo da vida, vamos reunindo tudo o que aprendemos, conectando o que vimos e conhecemos, guardando as coisas que têm importância para nós, usando-as e mesclando com outras, e aí vamos formando aquilo que somos.

Nesse sentido, processos de descoberta e de pesquisa na infância, associados a uma relação prazerosa de busca, são determinantes para a formação e o desejo pelo conhecimento. A visita a um museu pode ser um desses momentos de investigação prazerosa, em que pese o fato de que se trata de uma ação que dura apenas uma ou duas horas. Ainda assim é possível preparar uma visita que, no mínimo, se torne uma memória afetiva sobre cultura popular, que amplie os repertórios visual, sonoro e estético e que contribua, enfim, para a apropriação daqueles bens culturais por parte das crianças.

Pensar, então, uma visita ao museu para escolares da educação infantil requer como quesito inicial práticas associadas aos acervos e que instiguem os visitantes a trabalhar em grupo, compartilhando suas descobertas. Assim, leituras em grupo, contações de histórias, jogos e brincadeiras populares são experiências educativas que devem estar associadas à visita.

E por falar em leitura...

Junto à coleção de brinquedos foram selecionados também um conjunto de livros, de modo a ampliar esse diálogo com o acervo do museu a partir da contação de histórias, atividade lúdica e tão própria para essa faixa de público.

Entendemos que a visita ao museu e a mediação de educadores sempre passa de algum modo pela questão da leitura. Nesse sentido, partimos da afirmação de Maria Helena Martins quando diz que precisamos "considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano" (1984, p. 30).

Questões pertinentes estão sendo pensadas a respeito da relação do leitor com o objeto de leitura, seja ele qual for. Paulo Freire, filósofo da educação, falava em "leitura de mundo" (1993, p.11), ao teorizar sobre seu método de alfabetização de adultos, e considerava o acervo dos alunos como ponto de partida para a descoberta do sentido da leitura. Freire percebe a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem e propõe o estabelecimento de relações horizontais entre educadores e educandos, no falar e ouvir, portanto, na troca de saberes. A partir dessas reflexões, pode-se pensar na forma de mediação mais adequada entre visitantes/leitores e obras/objetos de leitura a ser adotada pelo educador no contexto de uma brinquedoteca e no espaço museológico.

> Aliás, o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio de leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS, 1984, p. 33).

Não são poucos os estudos que apontam para a necessidade de uma "alfabetização visual" como forma de instigar o aluno/cidadão a se relacionar de modo menos passivo diante da avalanche de imagens a que estamos todos expostos nos dias de hoje, tais como as propagandas, os diversos estilos arquitetônicos, as pichações, os modelos de carros, as fotos, os

Brinquedoteca: brinquedos e livros no espaço interno..
Foto: Lucia Yunes.



O grande desafio do educador em museus é, portanto, realizar uma mediação sensível e dialógica, numa atitude de troca e investigação permanentes.

jornais e as revistas, a televisão, os videogames, a internet, "informações fragmentadas pelo controle remoto e pela velocidade com que são transmitidas, superpostas e tendo as mais variadas mídias como suporte" (LINS, 2002, p. 37).

Por tudo isso, na atualidade, estabelecemos relações superficiais, rápidas e pouco significativas com a "cultura visual". Resta-nos saber como sensibilizar o olhar sem adestrá-lo e sem induzir interpretações. Como mediar leituras de imagens estando abertos para as múltiplas atribuições de sentido? Que relações podem ser feitas entre leituras de imagens e leituras de mundo? Como desenvolver metodologias que possibilitem a sensibilização do olhar? Mirian Celeste Martins, educadora e curadora de exposições, formula algumas questões relativas à mediação e considera a leitura de imagens uma "nutrição estética" necessária, tanto para alunos quanto para educadores:

> Educador ensina a pensar, pensando. Educador ensina a olhar, olhando. Mas, não é um "ver qualquer", superficial, rápido, não implicado com o conhecimento. Educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. Olhar pensante é percepção cognoscitiva. [...] Olhar pensante curioso diante do mundo, que transcende a aparência e procura o que está por trás (MARTINS, 1995, p. 21).

O grande desafio do educador em museus é, portanto, realizar uma mediação sensível e dialógica, numa atitude de troca e investigação permanentes. Ao falarmos em leitura de imagens, e mais especificamente em obras expostas em museus, referimo-nos geralmente à pintura, à escultura, à arquitetura, como se tivéssemos esgotado o campo das artes visuais. Entretanto, é possível incluir nessa lista objetos mais ligados ao cotidiano, como os utensílios e os brinquedos, e também os livros infantis, tão próximos da criança quanto seus brinquedos.

Nesse sentido, indicamos aos educadores que trabalhassem com o acervo de livros infantis associado à coleção de brinquedos populares selecionada para essa brinquedoteca como forma de mediação que pode apoiar a sensibilização das crianças da educação infantil para desfrutarem da visita ao Museu do Folclore de São José dos Campos. Assim, elas podem relacionar melhor as peças expostas e os temas do folclore e da cultura popular com suas práticas cotidianas. A experiência pode dar sentido à visita a partir de leituras próprias que dialoguem com seus repertórios de vida. Essa perspectiva abre possibilidades para a criação de narrativas singulares, produzidas pelas crianças que frequentam os espaços da brinquedoteca e do museu.

Dúvidas e desafios no caminhar da experiência

Pelas conversas e observações, durante os primeiros meses de experiência com o público após a abertura da brinquedoteca, foi notada a necessidade de investimento da equipe na continuidade do grupo de estudos que já havia sido implantado no início do trabalho. Os gestores e educadores do museu já tinham mostrado interesse em conhecer melhor as fases do desenvolvimento infantil para se aproximarem de linguagens mais adequadas às diferentes faixas etárias.

Percebeu-se também a necessidade de sistematizar os resultados diários, registrar comentários por escrito sobre cada atendimento e, principalmente, de ouvir o público, mesmo que por meio de avaliações informais, conversar com as crianças e professores que visitam o museu, para entender como recebem e percebem o projeto.

Um grande desafio para a equipe será o de tornar pública a definição dos objetivos, cuidados e regras de uso do espaço. A falta desses esclarecimentos dificulta a identificação de modos mais adequados de expor e organizar o acervo, estabelecendo critérios de uso. Segundo Cristina Porto, a melhor maneira de arrumar os



Brinquedoteca: visita de escola.
Foto: Lucia Yunes..

brinquedos é observar como são usados pelas crianças. A orientação é buscar estratégias de maior aproveitamento do espaço externo, favorecendo o investimento em brincadeiras coletivas no parque que abriga o museu.

As primeiras visitas de grupos escolares têm mostrado à própria equipe a necessidade de maior preparação para o exercício da mediação.

Diante do exposto, o momento atual é ainda de investigação... Como arrumar os brinquedos? Como planejar as visitas? Como sistematizar as experiências? Como manter o grupo de estudos? Como absorver as demandas do público? Como mediar as visitas dialogando com os acervos ali presentes? Como atender os grupos escolares sem deixar de atender os visitantes espontâneos? Como fazer os registros diários dos atendimentos? Muitas são as questões em ebulição e as respostas estão sendo construídas na prática da mediação.

Passada a fase de implantação, nossa consultoria, que consistiu, após a concepção do projeto, em indicar e selecionar acervos, orientar na aquisição de livros, jogos, brinquedos, cds e dvds, está sendo direcionada para a realização de oficinas com especialistas sugeridos por nós, a fim de preparar os técnicos do museu para consolidar a estrutura e o funcionamento da brinquedoteca e, ao mesmo tempo, oferecer suporte conceitual (bibliografias) para as ações educativas. O que ressaltamos, no entanto, é que a tônica de todo o processo de consultoria, no desenvolvimento da proposta, foi e ainda é a realização de encontros periódicos com a equipe do museu com a finalidade de estabelecer um diálogo permanente e construção conjunta.

Muitas dúvidas vão surgindo ao longo da prática da mediação dessas visitas ao espaço da brinquedoteca. Na continuidade da consultoria, mantemos o diálogo com a equipe por meio de encontros programados.

Em agosto de 2013, Cristina Porto voltou a São José dos Campos, ministrou duas oficinas para grupos de professores convidados, com a presença da equipe do museu. Foi realizado

também um encontro apenas com a equipe. Em setembro, Ana Cretton ministrou outra oficina, essa de contação de histórias, para educadores e técnicos.

Essas oficinas são estratégias para favorecer e estimular a busca por caminhos para construir conexões entre os repertórios dos visitantes e educadores, a visita ao museu, os brinquedos, os livros de histórias e os acervos sonoros e visuais da biblioteca e da brinquedoteca. Está em curso, portanto, um rico processo de trabalho da equipe de mediadores do museu, que procura amadurecer sua atuação e ganhar autonomia.



BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1995.

Dicionário Aulete. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/brinquedoteca. Acesso em: 03 jul. 2014.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1993.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (Org.). *Lugares da Infância*: filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

LINS, Guto. *Livro infantil?* Projeto gráfico, metodologia e subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante. In: FREIRE, Madalena et al. *Observação-registro-reflexão*: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*. A problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na Brinquedoteca. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, Papirus, 2005.

YUNES, Lucia; TELLES, Lucila Silva; CRETTON, Anamaria (Orgs.). *Professor*. Rio de Janeiro: Iphan, CNFCP, 2013.

Uma casa para lembrar:

memória e silêncio na preservação da Casa-museu Mestre Vitalino

MOYSÉS M. DE SIQUEIRA NETO

"Na verdade eles não preservaram os meus bonecos nem a minha casa. Eles tombaram foi a nossa própria miséria, retratada aqui no Alto do Moura em forma de museu".

Vital dos Santos, na obra teatral O auto das sete luas de barro

Pesquisador do mestre Vitalino – o criador dos pequenos bonecos de barro conhecidos por representar a imagem cotidiana do interior de Pernambuco –, Paulino Cabral de Mello descreveu, na apresentação do livro *Vitalino sem barro: o homem* (1995), um interessante relato sobre um "pequeno conflito" vivido por ele. Em sua narrativa, o pesquisador declara que foi questionado pelo diretor de um museu no Recife sobre *por que vocês do Sul resolveram se meter na vida do mestre Vitalino?* Prontamente, ele respondeu: *porque vocês do Nordeste até agora não fizeram nada!*

Após mais de uma década, é possível afirmar que não há mais tantas lacunas para preencher, como outrora acusou o pesquisador. O centenário do nascimento de Vitalino, comemorado em 2009, fez emergir inúmeros eventos, além de evidenciar pesquisas e publicações que divulgaram, no estado de Pernambuco e no país, o estilo peculiar materializado em seus pequenos bonecos de barro, bem como a história pessoal do artista. Hoje, também, é correto afirmar que não existiria mais tanto espanto por parte



dos pernambucanos sobre interesse de pesquisadores das mais diversas regiões do país neste mestre da arte figurativa popular, e de suas figuras expressivas do cotidiano da região. A arte e a história de Vitalino Pereira dos Santos têm transposto as fronteiras mais distantes, na velocidade cada vez maior dos meios de comunicação, procurada por um público cada vez diverso.

Como na história de Paulino de Mello, este artigo apresenta um novo encontro de saberes regionais, ocasionado pela problemática proposta nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Multidisciplinar em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel-RS. Os conteúdos das disciplinas, acompanhados dos procedimentos de coleta de dados, pesquisa bibliográfica e de campo, com produção de entrevistas e observação sistemática, possibilitaram um olhar diferente do objeto Casa-museu do Mestre Vitalino: da casa arquitetonicamente simples do artesão à complexidade de uma casa-museu para a memória.

Emergiu, então, este artigo com o desafio de responder a um dos novos temas da preservação do patrimônio cultural que trata: como abrir espaços às diversas narrativas possíveis na presença material do passado? Como observar seus silêncios, para além de seus valores arquitetônicos, no lugar da representatividade para grupos, cidade ou regiões? Analisou-se a Casa-museu do Mestre Vitalino, inaugurada em 1971 no lugar onde o artista morou, um espaço partilhado entre a memória social e patrimônio cultural, em busca do ausente, o não-dito, o escasso, o pouco representado nas políticas – o silêncio – para o entendimento da complexidade hoje exigida pela ideia de preservação.

É nesta perspectiva de quem estuda o patrimônio e o silêncio na memória social que se encontra, materialmente, uma construção modesta: tijolos maciços de barro – feitos no próprio local – com um chão de terra batida, situada na rua com o nome do próprio Mestre Vitalino, localizada no Alto do Moura[1], cidade de Caruaru, região Agreste de Pernambuco. Nela, logo toma a visão a sua fachada, com uma porta de tábuas, sem pintura, que se alinha ao centro. Uma placa é o que sinaliza que esta é a Casa-museu Mestre Vitalino: mesmo sem luz elétrica, água encanada, banheiro, muito menos esgoto. No interior, seus poucos objetos ocupam os cantos da casa. Várias fotografias, imagens de santo e bonecos (fabricados pelo filho Severino e netos) ficam no primeiro ambiente. Baú, mala, pilão, botija, cama, flautas de pífano, chapéu de couro, entre outros pertences relatam a história deste artista nos poucos cômodos da casa.

Neste artigo propõe-se um caminhar a contrapelo da compulsão memorial – anunciada por CANDAU (2006) –, e dos espetáculos e celebrações do centenário de nascimento que *apresentam um excesso de memória aqui, o excesso de esquecimento acolá*, como nos atentou Paul Ricceur (2007, p. 17). Distancia-se, então, de alguns bens, principalmente onde prevalece a memória dos poderes religiosos, políticos e militares (igrejas, palácios, fortes, entre outros), já se assentam sobre uma identificação social como "patrimônio" – atentamente assistidos pelo Estado, organizações civis e indivíduos. O olhar, assim, se aproxima de uma referência arquitetônica simples, reveladora do cotidiano em sua composição mais heterogênea. Observa-se a Casa-museu Mestre Vitalino que, como muitos outros bens no Brasil notoriamente ligados às culturas das minorias, representa a diversidade cultural do país, verifica-se que ainda esta está por se fazer "patrimônio" no senso comum, necessitando de políticas emergenciais e específicas para sua preservação.

[1] O Alto do Moura é um bairro no município de Caruaru que – a partir da fama do Mestre Vitalino – transformou-se em um grande polo de produção de artesanato.

O homem, a casa e o museu

Para contextualizar quem foi o mestre Vitalino, a construção de sua casa e a transformação em casa-museu seguiu-se – em busca deste passado – na esteira da narrativa de Paulino de Mello, na obra *Vitalino sem barro: o homem* (1995). Em busca da biografia do mestre, ressalta-se, brevemente, parte do que o autor trouxe de informações sobre seu universo – iluminando o objeto de pesquisa –, certos de que mais narrativas se construirão sobre o assunto, ao trazer importantes novas vozes sobre o tema.

No ano de 1947, na cidade de Caruaru, interior de Pernambuco, o olhar antropológico do fotógrafo e pesquisador francês Pierre Verger registrou Vitalino Pereira dos Santos – ceramista que se destacava dos demais (Figura 1). Desde criança, Vitalino fez do trato com o barro retirado das margens do Rio Ipojuca seu oficio, pois, com cerca de seis anos já aproveitava as sobras de trabalho da mãe ceramista e dava forma ao barro com os bichos da região. Foi além dos ceramistas comuns, preocupados apenas com os utensílios domésticos típicos da região, ao retratar as cenas do cotidiano: as pessoas com seus costumes e crenças. Em 1930, apareceram os primeiros grupos de figuras humanas em seu trabalho. De 1935 a 1950, amadureceu sua produção artística, que vai marcá-lo como



Vitalino registrado pela fotografia de Pierre Verger (figura 1).
Foto: www.pierreverger.org

primeiro nome a sair do anonimato na história da cerâmica figurativa profana popular no Brasil (MELLO, 1995). Nas décadas seguintes, o cotidiano na forma de barro ganhou os salões de arte e museus de grande parte do Brasil, até mesmo no exterior, no nascente conceito de arte popular brasileira. O homem Vitalino Pereira dos Santos passou a ser conhecido por mestre Vitalino e seus bonecos de barro se tornaram ícones de identificação da região Nordeste. O caminho por ele percorrido findou no ano de 1963, quando morreu vítima, possivelmente, de varíola, sem pedir auxílio médico.

A casa de moradia de Mestre Vitalino foi construída em 1959, com sua própria orientação. Esta possui tijolos maciços – fabricados no próprio local –, com o barro do mesmo terreno, no Alto do Moura, município de Caruaru, agreste pernambucano. A casa é uma imagem de tantas outras da região, repleta da presença de costumes, desde sua fabricação ao uso. Em 18 de maio de 1971, oito anos após a morte de Mestre Vitalino, a sua moradia contendo seus poucos móveis e objetos pessoais foi transformada em museu (Figura 2), pela Prefeitura de Caruaru, e





Frente da Casa-museu Mestre Vitalino (Figura 2).
Severino Vitalino na produção (Figura 3).
Fotos: Moysés Siqueira Neto.

a família foi deslocada para uma casa construída ao lado.

Na Casa-Museu, seu filho Severino trabalha na reprodução das peças de Mestre Vitalino. Muito semelhante fisicamente com o pai, Severino produz artesanato no mesmo local, do mesmo modo, resultando em semelhantes peças. Outros parentes também trabalham no local. Tudo aumenta o grau de familiaridade com a casa para a memória do mestre, onde, atualmente, se articulam patrimônio e memória – também o silêncio – objeto de interesse desta pesquisa.

Patrimônio, memória social e silêncio

Certamente, há uma grande variação na interpretação conceitual do que chamamos de patrimônio cultural, principalmente em quais conteúdos possa conter o termo. Um movimento, mais hegemônico, atualmente encara o desafio do alargamento pelo qual este conceito passa. Introduz, para tanto, complexas questões sobre sua natureza e participação na construção das identidades culturais – antes tidas como evidentes nos primeiros estudos na área (BLAKE, 2000). As novas problemáticas, como o caso da Casa-museu Mestre Vitalino, aproximam o patrimônio do campo da memória social: desafia o pesquisador da preservação a percorrer, assim, seu vasto labirinto conceitual.

Através dos primeiros momentos do processo de ressignificação (casa/museu), em 1971, verifica-se uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos para atribuir valor – através do poder público municipal – à cultura material, com intenção de representar e significar identidades culturais. A casa se torna um museu, e, nesta ótica, não é uma simples fotografia da *história, memória, identidade e cultura* ligados ao Mestre Vitalino.

Ao nos afastarmos do conceito moderno de patrimônio, onde há, hegemonicamente, a ratificação das representações patrimoniais de um pequeno grupo pelo Estado, encontram-se os mais diversos grupos não privilegiados por esta política. Em nome do crescente turismo cultural, há um processo que resultou na subordinação dos moradores dependentes da reconstituição mítica de tradições desenraizadas pela globalização (TILLEY, 2006; GONÇALVES, 1988).

Sob os signos destes diversos suportes de memória, como o museu, são construídos e reconstruídos traços da representação de uma memória coletiva. Estado, sociedade civil organizada ou instituições públicas e privadas disputam os diversos espaços onde se fazem presentes os suportes da memória. Esta luta passa desde as escolhas do que preservar, até mesmo a análise e interpretação desses elementos.

Sob os signos destes diversos suportes de memória, como o museu, são construídos e reconstruídos traços da representação de uma memória coletiva. Estado, sociedade civil organizada ou instituições públicas e privadas disputam os diversos espaços onde se fazem presentes os suportes da memória. Esta luta passa desde as escolhas do que preservar, até mesmo a análise e interpretação desses elementos.

Na Casa-museu Mestre Vitalino, observa-se uma escolha dos suportes para a preservação da memória, dentro de um contexto da fama nacional alcançada por mestre Vitalino. O terreno da memória que referencia o artista é, então, modelado por uma política que o institucionaliza enquanto patrimônio, sobretudo pela sua referência artística ao estilo musical do forró, onde Caruaru tem uma acirrada disputa com Campina Grande, Paraíba, pelo título de maior

São João do mundo – atrativo de maior porte ao desenvolvimento do turismo da cidade. A falsa naturalidade de não se ter alterado qualquer aspecto físico da casa é o que atrai os muitos interessados nessas memórias, que revelam signos no próprio ato de expor, onde são construídos e reconstruídos diversos outros valores sobre as memórias de referência ao mestre. Esses valores, através da musealização da casa, assumem conflitantes sentidos para a representação da memória e do silêncio, do dito e do não dito.

Uma casa-museu, várias narrativas

Encontramos hoje museus de todos os tipos e podemos compreendê-los a partir dos papeis que eles desempenham na sociedade ou pelo tipo de acervo que possuem (CHAGAS, 2009). A complexidade impulsiona mudanças nos modos de conceber os museus, guardiões por excelência desses suportes da memória. Em busca por expurgar o antigo museu fechado, como banco de objeto, um museu pode abarcar grande parte dos desejos da comunidade que pretende servir. O museu pode se integrar à comunidade

A complexidade impulsiona mudanças nos modos de conceber os museus, guardiões por excelência desses suportes da memória. Em busca por expurgar o antigo museu fechado, como banco de objeto, um museu pode abarcar grande parte dos desejos da comunidade que pretende servir. O museu pode se integrar à comunidade conjugando precisamente seus objetivos como instituição preservadora do patrimônio cultural.

conjugando precisamente seus objetivos como instituição preservadora do patrimônio cultural (VARINE-BOHAN. 1979; KERRIOU,1992)





Livro de registro de visitação da casa-museu (Figura 4).
Peças de uso do Mestre Vitalino em expositores (Figura 5).
Fotos: Moysés Siqueira Neto.

A narrativa histórica é associada à representação da realidade, que é considerada sempre em movimento, fruto de eleição, soma e subtração. Assim, o que ocorreu e as narrativas são partes distintas, interdependentes, que se embaraçam e, por vezes, se negam dentro de um museu, em relação dialética entre o ocorrido e o narrado (CHAGAS, 2009).

Nas casas-museus, particularmente, essa relação é ainda mais complexa, visto que o *"passado habita a casa do presente que, por sua vez, habita a casa do futuro e reinventa a casa do passado com o companheirismo da memória, do espaço, das coisas, das imagens e das palavras"* (CHAGAS, 2011). A presença dos objetos pessoais – ligeiramente reorganizados –, de seus familiares ainda presentes e até de seu filho, constantemente fabricando bonecos à maneira de seu pai, misturam essa relação entre passado, presente e futuro para o visitante.

Os desejos dos familiares estão sujeitos, no momento, às relações com as instituições governamentais, com a Prefeitura de Caruaru ou o Governo do Estado. Os valores identitários e turísticos se entrecruzam com os do falecido artista e de seus herdeiros. A figura do mestre da arte popular se confunde com o do pai, marido, avô... As fotografias e os objetos, a própria casa em sua relação de propriedade e posse, também se relacionam nesse emaranhado de interesses, desejos e representações.

Para pensar a Casa-museu Mestre Vitalino

O estudo de como o passado ao qual tenciona a casa interage com o presente – distante de identificar-se com o "primeiro" ou mais antigo, é próximo do comum, do cotidiano – é teia que envolve a memória social e seus diversos suportes – ferramentas essenciais da preservação cultural, aqui debatidas.

Alguns lugares, a exemplo da casa do mestre Vitalino e seus objetos, é possível claramente encontrar a mediação entre o passado e o presente, o imaterial e o material, coletivo e privado, a alma e o corpo, lembrança e esquecimento. Esses bens, mesmo não fazendo parte do universo entendido no senso comum e pelas representações elitistas de cultura, são muito mais fortes como documentos reveladores de diferentes narrativas que outros que encontram o passado do Mestre Vitalino.

Este "museu da miséria" (como denunciou a peça o Auto das Sete Luas de Barro, de autoria de Vital dos Santos), até agora, de certo modo, tem sido tratado como um frágil produto para turistas. A casa-museu tem potencial para evocar varias memórias e histórias ricas em enredos dramáticos e simbólicos: do indivíduo de impressionante criatividade; das penúrias de sua família, dos grupos subalternos que ainda hoje se identificam; dos que compartilham os valores sobre o cotidiano de sua região, entre outras possíveis.

Entender as mais diferentes narrativas das memórias associadas a seu espaço continua sendo um desafio quase que intransponível, ainda que cada vez mais necessário. A compreensão das dimensões simbólicas da casa-museu – além de seu aspecto material – como construção e reconstrução humana, encontra nos suportes da memória uma esfera simbólica essencial, sobretudo nas suas relações com o patrimônio e a identidade cultural.

Deve-se atentar, sobretudo, para os restos, os esquecimentos ainda não trabalhados na diversidade plural da realidade, que aproximam as pessoas da experiência com a memória. Também, desenvolver suas capacidades narrativas e as preparando para suas novas e mutantes estruturas de identidades culturais que atendam às dinâmicas da contemporaneidade. Mesmo sem propósito, essa é uma ideia ensinada pela Casa-museu do Mestre Vitalino – para o pesquisador que sabe observar.

BIBLIOGRAFIA

BLAKE, Janet. On defining the cultural heritage. In *The International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 49, No. 1, jan, 2000.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Companhia das letras: São Paulo, 1990.

CANDAU, Joel. *Antropología de la memória*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2006.

CHAGAS, Mário. *A poética das casas museus de heróis populares*. Mosaico, v. 4, p. 1-1, 2011.

_____ *A imaginação museal*: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Minc/IBRAM, 2009.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Uma discussão necessária. in: CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *O direito à memória*: patrimônio cultural e cidadania. São Paulo: DPH – Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo. *Fontes arqueológicas*: os historiadores e a cultura material. In PINSKI, C. B., Ed. - Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, p. 82-110.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Autenticidade, memória e ideologias nacionais*: o problema dos patrimônios culturais. In Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. q, n. 2, 1988.

_____ *Ressonância, Materialidade e Subjetividade*: as culturas como patrimônios. In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

KERRIOU, Miriam Arroyo. Museu, patrimônio e cultura: reflexões sobre a experiência mexicana. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *O direito à memória*: patrimônio cultural e cidadania. São Paulo: DPH – Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

MELLO, Paulino Cabral de. *Vitalino, sem barro*: o homem. 80 anos de arte popular. Brasília: Fundação Assis Chateaubriand, Ministério da Cultura, 1995.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo, Contexto. 2005.

RICCEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François (et.al).São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

TILLEY, Christopher. Introduction: identity, place, landscape and heritage. In *Journal of Material Culture*, 2006; 11:7.

VARINE-BOHAN, Hugues de. *Os museus no mundo*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

Em defesa da educação patrimonial e da pesquisa participativa na análise de impacto dos processos de licenciamento ambiental no Brasil: a construção do patrimônio cultural local em situações de encontro e conflito[1]

EMANUEL OLIVEIRA BRAGA E

LUCIANO SOUZA E SILVA

Uma miríade de legislações nacionais e internacionais anseia disciplinar a atuação do Estado brasileiro diante dos crescentes encontros e conflitos entre governos, empreendedores, instituições técnicas, pesquisadores e populações locais ocorridos a partir de processos de licenciamento ambiental.

O chamado licenciamento ambiental é o procedimento técnico-administrativo de monitoramento e fiscalização incidente sobre iniciativas

[1] A produção deste artigo contou com as valiosas contribuições de Átila Tolentino e Carla Gisele Moraes.

de intervenção planejadas por empreendimentos e atividades privadas ou públicas[2] sobre uma determinada *territorialidade*[3]. O resultado desse procedimento é a obtenção ou não da *licença ambiental*, que vai depender da análise do diagnóstico de impacto ambiental[4]. O processo de licenciamento está presente nos mais diversos contextos nacionais onde vigora o Estado democrático de direito. Segundo o *site* institucional do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama:

> O licenciamento ambiental é uma obrigação legal prévia à instalação de qualquer empreendimento ou atividade potencialmente poluidora ou degradadora do meio ambiente e possui como uma de suas mais expressivas características a participação social na tomada de decisão, por meio da realização de Audiências Públicas como parte do processo. Essa obrigação é compartilhada pelos Órgãos Estaduais de Meio Ambiente e pelo Ibama, como partes integrantes do SISNAMA (Sistema Nacional de Meio Ambiente). O Ibama atua, principalmente, no licenciamento de grandes projetos de infra-estrutura que envolvam impactos em mais de um estado e nas atividades do setor de petróleo e gás na plataforma continental. As principais diretrizes para a execução do licenciamento ambiental estão expressas na Lei 6.938/81 e nas Resoluções CONAMA nº 001/86 e nº 237/97. Além dessas, recentemente foi publicada a Lei Complementar nº 140/2011, que discorre sobre a competência estadual e federal para o licenciamento, tendo como fundamento a localização do empreendimento.

Entre a conceituação de licenciamento ambiental e seus desdobramentos práticos nos ambientes governamentais e no dia a dia das pessoas pelo Brasil a fora, há uma distância bem considerável.

O boom ambientalista e os novos olhares sobre o desenvolvimentismo

O licenciamento ambiental abriga e agrega em seus ideais e exercícios cotidianos uma série de conceitos básicos em constante processo de fragilização e consolidação nos textos legais. Tais conceitos podem parecer ao leitor contemporâneo como obviedades ou naturalidades. Entretanto, eles são vetores de uma multiplicidade de interpretações, consequência de suas histórias repletas de embates, consensos e entrecruzamentos de vontades políticas contraditórias. No presente artigo, propomos inicialmente a análise de dois conjuntos de conceitos para que possamos compreender minimante as bases filosóficas que assentaram a plausibilidade existencial do licenciamento ambiental. Para facilitar a compreensão didática dos conjuntos, eles receberam "ismos", mesmo sabendo que o sufixo não é suficiente para abarcar a complexidade de suas redes ideológicas. Referimo-nos ao desenvolvimentismo e ao ambientalismo.

Do ponto de vista antropológico, o desenvolvimentismo pode ser interpretado como um sistema cultural (GEERTZ, [1973] 1989) com fortes efeitos práticos na vida das pessoas, presente em diversas espacialidades e temporalidades afetadas por clivagens características do modo de produção capitalista. Esse sistema cultural de fortes efeitos práticos foi, no início do século XX, objeto de discussão da ciência econômica.

[2] As atividades e empreendimentos que são passíveis de processos de Licenciamento Ambiental estão delineados no Anexo I da Resolução Conama nº. 237 de 1997.

[3] Seguimos aqui o conceito de Robert D. Sack que compreende "territorialidade como um componente do poder, não é somente um meio de criar e manter a ordem, mas é um mecanismo para criar e manter muito do contexto geográfico através do qual experimentamos o mundo e damos sentido a ele" (1986: 271).

[4] A noção de "impacto ambiental", dentro da sua diversidade conceitual, será abordada no tópico "Impacto ambiental: o Estado concilia desenvolvimento econômico e preservação ambiental".

Alguns economistas procuravam definir e idealizar como o capitalismo poderia ser potencializado por meio de ciclos de desenvolvimento duradouros. O economista Joseph A. Schumpeter, nascido na Áustria em 1883, foi responsável por uma revolução analítica nas teorias econômicas existentes, sistematizando os conceitos relacionados ao desenvolvimento econômico capitalista. Além de acadêmico, professor em várias universidades europeias e estadunidenses, Schumpeter exerceu uma vida profissional multifacetada, ocupando diversos cargos públicos e a presidência de um banco privado em Viena (COSTA, 1982). Com 29 anos de idade, em 1912, escreveu sua obra-prima, referência obrigatória para os estudos atuais do capitalismo contemporâneo: *Teoria do desenvolvimento econômico*. Nesse ensaio analítico, Schumpeter caracteriza primeiramente a existência natural de um fluxo econômico comum em qualquer sociedade humana. Esse fluxo promoveria trocas de objetos e valores, invenção de moedas para estabelecimento de equivalências universais entre o preço das coisas, o oferecimento de serviços em troca de dinheiro, o salário, etc. Ou seja, tudo o que os economistas clássicos, de Smith a Marx, de Malthus a Walras, já tinham mapeado teoricamente como fenômenos econômicos ou de mercado. Se a sociedade, e ele se refere à "ocidental", tivesse continuado nesse ritmo de atividades econômicas usuais, estaria estacionada historicamente em um tempo arcaico, sem a distribuição dos benefícios ocasionados pelas inovações tecnológicas periódicas e sem a distribuição de novas oportunidades de consumo e bem estar. Para romper com esse ciclo econômico comum, foi e é necessária a existência dos empreendedores inovadores. Esses empreendedores são, nas palavras do economista Rubens Vaz da Costa, nada mais nada menos que os agentes econômicos que trazem novos produtos para o mercado por meio de combinações mais eficientes dos fatores de produção, ou pela aplicação prática de alguma invenção ou inovação tecnológica. A política econômica desenvolvimentista, então, deve ser um devir redistributivo exponencial para o próprio bem da sociedade: se a política se dirigir à redistribuição imediata, não se realizarão nem os desígnios dos reformistas, nem o aumento da produção (1982: 9). O objetivo primeiro de uma política de desenvolvimento econômico é fazer com que o tradicional ciclo econômico gire exponencialmente, em uma espiral crescente. Mas Schumpeter diferencia *crescimento* de *desenvolvimento*. Desenvolvimento econômico não é mero crescimento de um montante de capital, ele ocorre quando esse crescimento está atrelado a uma distribuição de benefícios tecnológicos e amplificam o raio de consumo de uma dada população. Dessa forma, desde seu nascedouro, o desenvolvimentismo aparece conectado ao empreendedorismo (BRAGA, 2013).

> O desenvolvimento, no sentido em que o tomamos, é um fenômeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio. É uma mudança espontânea e descontínua nos canais do fluxo, perturbação do equilíbrio, que altera e desloca para sempre o estado de equilíbrio previamente existente. (SCHUMPETER, [1964] 1982: 75)

Mesmo antes das definições schumpeterianas do *empreendedor inovador*, o desenvolvimentismo do Estado brasileiro, caracterizado pela inscrição da bandeira nacional "ordem e progresso", tem sondado a gestão dos governos centrais, regionais e locais desde o império. Com a proclamação da república, tal *cultura política*[5] alcançou seus pontos áureos nos períodos getulistas

[5] No presente artigo, compreende-se cultura política como sistema de produção dinâmica de sentidos (as "teias de significados" tecidas pelos homens em sociedade, na acepção weberiana apropriada por Clifford Geertz) relacionados à política. Tomamos política no seu conceito clássico, aristotélico, ou seja, as estratégias de organização da sociedade em prol de uma felicidade humana coletiva.

(especialmente no período conhecido como "Estado Novo"), Jucelino Kubitschek (1956 - 1961) e Lula/Dilma Rousself (2003 - 2014). A Constituição Federal de 1988 traz no seu texto várias indicações desse "perfil" do nosso Estado. Logo no artigo terceiro, podemos ler como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil "garantir o desenvolvimento nacional".

Paralelamente à consolidação ideológica do desenvolvimentismo, alguns segmentos sociais ocidentais, constantemente globalizados e diversificados por incessantes trocas comerciais e fluxos culturais (WOLF, [1982] 2009), vinham propondo pautas filosóficas e teológicas que instituíam, a um só tempo, as categorias discursivas *humanidade* e *natureza*. A mera instituição epistemológica dessas categorias já direcionava o olhar dos pensadores para novos problemas teóricos de fortes efeitos práticos nos padrões comportamentais das populações e nas posturas e decisões dos governos. Tal abismo categórico radical colocou o *homem* como protagonista racional histórico, sujeitando a (também novíssima) *natureza* aos seus desígnios: eu, homem, posso preservá-la ou destruí-la, aliás, eu a inventei.

As implicações empíricas do processo de consolidação epistemológica da categoria *homem* são brilhantemente debatidas em *As palavras e as coisas* de Michel Foucault:

> A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isto faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. (FOUCAULT, [1966] 1995: 22)

Para que tal "figura singular", em antinomia ou dicotomia à também singularíssima *natureza*, ganhasse plausibilidade no seu aparecimento histórico, uma série de movimentos sociais e fluxos culturais, uma multiplicidade de forças, causas e efeitos, no sentido weberiano, foram fundamentais. Desde a difusão das visões dos viajantes, missionários e cientistas europeus em contato com os "novos mundos", alteridades repletas de descrições de florestas e belezas misteriosas; passando pela interpretação, por meio da diversidade da literatura romântica, das ideias do "bom selvagem" integrado à "boa natureza selvagem"; e mesmo o exponencial processo de concentração urbana provocado pela revolução industrial. Tudo isso, de uma forma ou de outra, contribuiu para o estranhamento categórico da existência do *homem* em relação à existência da *natureza* (THOMAS, 1983).

O preservacionismo ambiental surgiu desse caldo cultural, interagindo inteligentemente o ideário cristão do Éden natural livre do pecado original e a crescente constatação de que o homem é um ser "essencialmente perverso", cujos interesses de ambição material estão sempre postos para atingirem à imaculada natureza (DIEGUES, 1996). Paradoxalmente, buscando livrar as ambiências supostamente imaculadas do bicho-homem capitalista, parques ecológicos foram criados desde o século XIX, livres da influência negativa humana, com fins mercadológicos de fruição turística.

> É significativo que em primeiro de março de 1872, quando o Congresso dos EUA criou o Parque Nacional de Yellowstone também determinou que a região fosse reservada e proibida de ser colonizada, ocupada ou vendida segundo as leis dos EUA e dedicada e separada como parque público ou área de recreação para benefício e desfrute do povo; e que toda pessoa que se estabelecesse ou ocupasse aquele parque ou qualquer de suas partes (exceto as já estipuladas) fosse considerada infratora e, portanto, desalojada (KENTON MILLER, 1980). É interessante observar que o "Wilderness Act", de 1964, nos EUA, também continua definindo áreas selvagens (unidades de conservação) como as que não sofrem ação humana, onde o homem é visitante e não morador. Além disso, a beleza natural deve motivar sentimentos de enlevo e admiração (Devall & Sessions, 1985). Segundo KEMF (1993), no entanto, o primeiro parque nacional do mundo, Yellowstone, não foi criado em uma região vazia, em 1872, mas em território dos índios Crow, Blackfeet e Shoshone-Bannock. Uma subtribo dos Shoshone vivia durante todo o ano dentro dos limites atuais do parque. Ainda segundo a autora, esses índios, descritos como "selvagens, demônios vermelhos, comedores de búfalos, de salmão e de tubérculos", não deixaram a área do parque espontaneamente como sugere Aubrey Haines. É importante também observar que pesquisas em sítios arqueológicos de sepulturas em Yellowstone, com mais de 1.000 anos na Cidade Perdida de Sierra Nevada, em Colômbia do Norte, nos Estados Unidos, demonstram uma intensa atividade humana em áreas que depois se transformaram em parques nacionais (MCNEELY, 1993). (DIEGUES, 1996: 17)

O movimento preservacionista ambiental, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, opondo homem x natureza, foi estrategicamente fundamental para a expropriação de terras ocupadas pelos povos indígenas da América. Durante os empreendimentos privados de loteamento capitalista do "oeste", apoiados pelos governos neocoloniais republicanos, a fundação de parques ecológicos, em formato de ilhas terrestres isoladas, provocou, juntamente com a especulação agrária, mortes e violências de grupos nativos e camponeses, a fim de "civilizar" o continente do Atlântico ao Pacífico. Historicamente, em certo sentido, desenvolvimento e preservação do meio ambiente nunca foram projetos antagônicos.

Essas ideias e práticas puristas, ainda muito presentes na "cultura institucional" de órgãos de proteção ambiental e em certos modelos de organizações não-governamentais internacionais, começam a receber uma série de críticas negativas de movimentos populares e estudantis que tiveram seu ápice nas revoltas de maio de 1968, especialmente na França (SIMONNET, 1981). A contemplação do lazer, o isolamento dos parques protegidos e a separação do cidadão urbano em relação à natureza não davam conta de preservar o meio ambiente. Era preciso retornar a certa humanidade perdida, não-capitalista, uma humanidade que não precisasse se isolar dos recursos naturais para não destruí-los, que estabelecesse métodos de trabalho e modos de vida conviventes com o meio ambiente local. Uma pesada denúncia foi filosoficamente elaborada, em diversos matizes e perspectivas de pensamento e ação, contra as sociedades industriais e consumistas.

Na França, o novo ecologismo foi influenciado por Pierre Fournier que propôs a volta às práticas de uma vida ecologicamente sadia, o retorno ao campo e à vida em comunidade, na tentativa de criar ilhas de uma sociedade ideal, livre e libertária à semelhança do que ocorria na Califórnia, com as comunidades hippies. Estas, no meio rural, procuravam uma vida de auto-suficiência, mediante o uso de tecnologias doces, tecnicamente apropriadas e socialmente controladas, sob a inspiração dos escritos de Boockchin. Na França, o movimento teve influência de Ivan Illich, de Serge Moscovici, de René Dumont. Esse novo ecologismo foi profundamente marcado pela "futurologia", pelo profetismo alarmista: o futuro incerto do planeta; o esgotamento dos recursos naturais; a superpopulação humana; a poluição ecocida; as tecnologias opressivas; a guerra nuclear; a ciência dominada pela tecnocracia. As contrapropostas ecologistas foram feitas na direção de uma sociedade libertária, constituídas de pequenas comunidades auto-suficientes, utilizando uma ciência, um trabalho e uma tecnologia não alienante e a afirmação da sociedade civil em contraposição a um Estado centralizador. (DIEGUES, 1996: 24)

Enquanto o restrito debate filosófico buscava influenciar novas práticas e posturas de vida do homem médio urbano. Empreendimentos de grande porte e parques ecológicos, com apoio dos Estados-nacionais, continuavam a deslocar violentamente populações, indígenas ou não, no campo e na cidade. As novas ideologias que surgiam não substituíram as antigas, apenas foram se acumulando, encontrando estratégias de consenso e conflito em cada contexto histórico-cultural local.

Enquanto os ecologistas conservacionistas se confrontavam com os ecologistas futuristas quanto à centralidade ou não do homem em relação à domesticação da natureza, essas vertentes entravam em consenso quanto à impossibilidade de preservar o meio ambiente e, ao mesmo tempo, expandir o capital predatório. Até o final dos anos 1970, era recorrente nos debates sobre preservação ambiental o pensamento antitético opondo de um lado os argumentos em defesa do *crescimento econômico* e de outro os argumentos em *defesa do meio*

ambiente. Eram coisas completamente excludentes, aumentar o produto interno bruto das nações e melhorar a qualidade ambiental (CAVALCANTI, 2003). Como vimos, mesmo para pensadores da economia do início do século XX, a exemplo de Schumpeter, "crescimento" não é sinônimo de "desenvolvimento". O desenvolvimento nunca foi visto, em nenhum contexto, apenas sob o viés economicista.

Entretanto, a crítica negativa ao economicismo, para muitos, implícito à noção de *desenvolvimento*, foi atraindo cada vez mais adeptos ao longo do século XX. Em 1972, houve um marco político e legal que traria novos modelos ideológicos e novas estratégias políticas buscando conciliar crescimento econômico, preservação ambiental e justiça social. Trata-se da Conferência de Estocolmo, realizada na Suécia pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Aparecia, pela primeira vez, a ideia de "ecodesenvolvimento", intuindo uma necessidade de estabelecer a relação positiva entre desenvolvimento e meio ambiente.

O economista e ativista Ignacy Sachs participou efetivamente do debate para o amadurecimento do conceito de ecodesenvolvimento. Sem deixar de analisar os aspectos econômicos que envolvem a realidade mundial, ele contribuiu para associação dos problemas clássicos do capitalismo ao paradigma socioambiental. O desenvolvimento econômico e o bem estar social, para ele, estão diretamente relacionados com o respeito ao meio ambiente (SACHS, 1993).

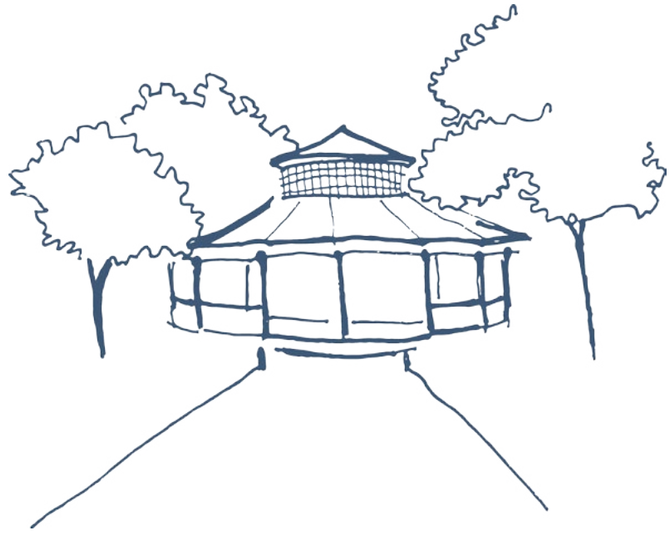
Após vinte anos da realização da Conferência de Estocolmo, mais uma vez os membros das Nações Unidas se reuniram, agora com representantes de 172 países, para retorno ao debate ambiental e à consolidação de propostas mais concretas para conservação dos recursos naturais[6] do planeta. Trata-se da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, conhecida popularmente como Rio 92 (RIBEIRO, 2006). A nomenclatura *desenvolvimento sustentável*, que já tinha aparecido em um documento técnico encomendado pela ONU em 1987 (Relatório Brundtland – *Our Common Future*), torna-se um dos assuntos mais discutidos na Rio 92. Apesar de diferenças de contexto histórico (1972 e 1992), FERNANDEZ (2011) afirma, por meio da análise das obras de Sachs e Maurice Strong, que os conceitos de ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável apresentam os mesmos pressupostos teóricos.

> Ignacy Sachs, diretor do Centro de Pesquisas do Brasil Contemporâneo, vinculado à Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, assim como Strong, emprega os conceitos de "Ecodesenvolvimento" e "Desenvolvimento Sustentável" como sinônimos, apontando cinco dimensões interconectadas de sustentabilidade: *social*[7] (voltada para a redução da pobreza e para a organização social), *econômica* (relativa à manutenção da capacidade produtiva dos ecossistemas), *ecológica* (relacionada à preservação dos recursos naturais enquanto base da biodiversidade), *espacial* (voltada para uma configuração rural-urbana equilibrada) e *cultural* (referente ao respeito pelas especificidades culturais, identidades e tradições das comunidades locais). (FERNANDEZ, 2011, p. 110)

O fato do movimento de preservação do meio ambiente não ter enfrentado de forma radical o avanço do desenvolvimentismo na gestão dos mais diferentes perfis de governos contemporâneos acabou por legitimar a temática ambiental em camadas significativas de muitos matizes da esquerda e da direita históricas. A educação ambiental está na pauta da atualidade, servindo como suporte à consolidação de uma "cultura da preservação" nos assuntos e no dia a dia das pessoas. Há vários anos ela faz parte dos currículos escolares dos mais diversos sistemas de ensino, fundamental e médio, privado e público.

[6] No próximo tópico, nos debruçaremos com mais atenção à locução "recursos naturais".

[7] Grifos do autor citado.



Impacto ambiental: o Estado concilia desenvolvimento econômico e preservação ambiental

A instituição *licenciamento ambiental* faz parte dessa conjuntura histórica e sociopolítica que consolida como princípios de organização da sociedade moderna o desenvolvimentismo econômico e preservacionismo ambiental. Ela diz, em nome do Estado e da sociedade brasileira: "o desenvolvimento econômico é livre, desde que haja monitoramento, fiscalização e prevenção de seus possíveis impactos socioambientais".

O processo de licenciamento ambiental traz, no seu bojo, a constatação de princípios éticos elementares que remetem à própria ideia rosseauniana de contrato social acerca dos imperativos para melhor convivência humana em sociedade por meio do respeito mútuo à coletividade concretamente possível. A paz coletiva deve se sobrepor à presença de um aglomerado de desejos e interesses individuais. O interesse empreendedor deveria, pois, passar pelo crivo do Estado e da sociedade. Ora, grandes intervenções planejadas para alteração de realidades socioambientais preexistentes precisam, no mínimo, de tempo, estudo, diálogo e acordo com os diversos indivíduos e grupos de habitantes e "usuários" de cada ambiência consolidada historicamente. Afinal, toda paisagem é histórica e cultural, pesa sobre ela a preexistência de afetividades acumuladas, sobrepostas. O chamado "meio ambiente" é, de um modo ou de outro, compartilhado por situações anteriores, acumuladas, que não podem ser omitidas diante da possibilidade de grande intervenção, de mudanças encaminhadas por interesses privados de um empreendedor ou de determinados agentes governamentais, elementos individuais transitórios que não representam a totalidade da ação do Estado. A nova intervenção e situação socioambiental proposta não deve tomar o seu feito como dado positivo acrítico, nem tampouco deve tomar a situação socioambiental anterior como dado negativo acrítico, passível de transformação ou revolução imperativa *a priori* em nome de ideologia x, y ou z. Há de existir um tempo transicional de análise da intervenção, em seus diversos aspectos legais e em suas implicações políticas, culturais e econômicas.

J. Theys (1993) assevera a indissolubilidade entre universo humano e universo natural. A produção e reprodução dos recursos naturais do planeta Terra se instituem e se modificam de acordo com a movimentação de atividades humanas. Essas atividades interferem de modo exponencial na natureza. Como afirma Luis Enrique Sanchéz, a "sociedade moderna" não tem outra alternativa a não ser "gerir o meio ambiente, ou seja, ordenar e reordenar constantemente a relação entre a sociedade e o mundo natural" (2006: 30). Entretanto, como cultura e natureza são ficções da classificação e domesticação epistêmica da realidade empírica,

A ideia de impacto ambiental não é vista da mesma forma nos estudos de impacto ambiental promovidos a partir do licenciamento. Dependendo do "grau" de interpretação da dicotomia/antinomia homem e natureza, ou homem x natureza, o impacto de uma dada atividade humana sobre o meio ambiente pode ser visto desde um "desvio" (uma mudança) qualquer de uma situação eleita como "base" ("realidade") causada por essa atividade, até uma poderosa influência exercida sobre o meio ambiente, provocando o "desequilíbrio" do ecossistema natural.

> renovar as formas materiais e sociais do desenvolvimento". (GODARD, [1980] 1997, p.7).

A expressão "impacto ambiental" aparece em meio a esse debate que atrela natureza à cultura e ambiente ao desenvolvimento. Baseia-se, especialmente no segundo tópico apontado na citação de Theys, a saber, a necessidade de estabelecimento de critérios sobre o que a natureza consegue suportar diante da intervenção humana que almeja potencializar tecnologicamente o uso dos recursos naturais.

Antes de impacto ambiental, por volta da década de 1960, essas noções de riscos e potenciais do meio ambiente eram positivados e negativados a partir do termo "poluição". Segundo Sánchez, poluição remete a interpretações mais restritivas, abordando apenas as perturbações ambientais que estão relacionadas à emissão de poluentes, substâncias químicas de difícil absorção pelos elementos preexistentes em um dado ecossistema. Por isso, "o conceito de poluição foi ora sendo substituído, ora complementado pelo conceito mais abrangente de impacto ambiental" (2006: 26).

Todas as ideias aqui nominadas e ressignificadas, *natureza*, *humanidade*, *desenvolvimento*, *preservação*, *impacto ambiental*, entre outras, mais do que palavras e conceitos puros, são e estão repletas de frestas, fissuras, arestas, diferentes interpretações e usos técnicos e políticos, possibilitando a existência de práticas institucionais que alternam hegemonias e marginalidades em cada departamento, divisão e setor dos órgãos ambientais licenciadores, dos meios acadêmicos e das demais instituições que, de um modo ou de outro, desejam ou precisam lidar com elas.

A ideia de impacto ambiental não é vista da mesma forma nos estudos de impacto ambiental promovidos a partir do licenciamento. Dependendo do "grau" de interpretação da dicotomia/antinomia *homem* e *natureza*, ou *homem* x *natureza*, o impacto de uma dada atividade humana sobre o meio ambiente pode ser visto desde um "desvio" (uma mudança) qualquer de uma situação eleita como "base" ("realidade") causada por essa atividade, até uma poderosa influência exercida sobre o meio ambiente, provocando o "desequilíbrio" do ecossistema natural (BRANCO, 1984).

resta a escolha política para melhor gestão dessa relação. Segundo Theys, duas perspectivas são historicamente possíveis:

> I – tentar determinar as condições de produção do melhor ambiente possível para o ser humano, renovando sem cessar as formas de apropriação da natureza, ou;
>
> II – tentar determinar o que é suportável pela natureza, estabelecendo, portanto, limites à ação da sociedade. (THEYS, 1993, p. 30)

Para O. Godard a própria noção de "ambiente" ou "meio ambiente" traz, em sua semântica, a visão da natureza como *recursos* que podem movimentar o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico a partir da intervenção humana.

> O conceito de ambiente oscila entre dois pólos – o pólo fornecedor de recursos e o pólo meio de vida, duas faces de uma só realidade. Ambiente não se define "somente como um meio a defender, a proteger, ou mesmo a conservar intacto, mas também como potencial de recursos que permite

Diante da diversidade de interpretações do que deve ser considerado impacto ambiental, uma constatação que podemos fazer a partir da análise da pequena porcentagem de processos de licenciamento que passam pelo crivo "humanista" do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan[8] é a de que a ideia de impacto ambiental dificilmente está atrelada às possíveis consequências do "desvio" ou "desequilíbrio" propiciado por um determinado empreendimento junto às pessoas, aos grupos humanos que vivenciam a ambiência ou paisagem afetada pela intervenção. Se há polêmica historicamente construída nos *aspectos ambientais* do impacto, nos seus *aspectos culturais* esse fenômeno ainda está nos seus primeiros passos reflexivos, mesmo que as Conferências da Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1972 e 1992 tenham sido bastante enfáticas em definir o *homem* como sujeito histórico da salvaguarda cultural/ambiental.

Este artigo defende a necessidade urgente de reflexão antropológica acerca da ideia de "impacto ambiental", amplamente apropriada pelos códigos epistêmicos tributários de áreas de conhecimento tais como a biologia e a ecologia e pela prática de fiscalização dos órgãos de proteção ambiental. Como vimos, esses códigos epistêmicos passam, cada vez mais, a lidar com o velho binômio *homem* x *natureza*, ou *homem* e *natureza*, ou ainda com a existência una desses termos, existência inominável que nega qualquer dicotomia e antinomia que justifique a realidade distinta desses conceitos. Qual a contribuição das ciências humanas e sociais para as implicações, dificuldades e potencialidade do fenômeno impacto ambiental sobre a riqueza e complexidade psíquica, social, política e econômica dos grupos e segmentos direta ou indiretamente afetados pela proposição de uma nova situação empreendedora no local onde vivem e atribuem sentido?

A sociedade humana provoca e sofre impactos ambientais

Como já sabemos, os movimentos populares e estudantis que eclodiram em maio de 1968 chamaram a atenção da política ambiental (até então) hegemônica para as implicações socioculturais da visão preservacionista que excluía o homem, em seus modos de vida e posturas políticas, da pauta ambientalista. O homem não deveria ser visto apenas como um "malfeitor" da natureza intocável, mas como potencial agente político de sua proteção. O modelo de ilhas de conservação da natureza não contribuía concretamente para o atendimento das demandas de preservação da diversidade da vida, inclusive da vida humana. A relação entre meio ambiente e cultura está em toda a parte, é onipresente e só pode ser avaliada a partir de uma perspectiva que enxergue as ambiências como sistemas correlacionados ecologicamente e, ao mesmo tempo, particularizados pela diversidade de modos de vida dos grupos sociais humanos.

Na chamada *Declaração do Rio* de 1992, documento consolidado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro, há a forte diretriz de instituir, de uma vez por todas, o *homem* como o sujeito central dos direitos decorrentes da preservação

[8] Dedicaremos um tópico para análise específica da praxe institucional interna do Iphan no âmbito do licenciamento ambiental.

ambiental. Logo no princípio 1, a declaração escancara: "os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva, em harmonia com a natureza". Dessa forma, o documento reforça, de modo mais explícito, o compromisso internacional estabelecido em Estocolmo (1972) de tratar a preservação do meio ambiente e os direitos humanos de forma indissociável.

No Brasil, as leis de proteção ao meio ambiente, embora lacônicas quanto à indissociabilidade entre *homem* e *natureza*, expressam que a proteção do meio ambiente é benéfica para a pessoa humana. O Artigo nº. 225 da Constituição Federal de 1988 preceitua o meio ambiente como um "bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida". Dois anos antes da elaboração de nossa carta magna, a Resolução Conama[9] nº. 01 de 1986, dispondo sobre os critérios básicos e diretrizes gerais para avaliação de impacto ambiental em respeito à Política Nacional do Meio Ambiente, insere no seu Artigo nº 6, o seguinte texto:

> O estudo de impacto ambiental desenvolverá, **no mínimo**, as seguintes atividades técnicas:
>
> I - Diagnóstico ambiental da área de influência do projeto com completa descrição e análise dos recursos ambientais e suas interações, tal como existem, de modo a caracterizar a situação ambiental da área, antes da implantação do projeto, considerando:
>
> a) o meio físico - o subsolo, as águas, o ar e o clima, destacando os recursos minerais, a topografia, os tipos e aptidões do solo, os corpos d'água, o regime hidrológico, as correntes marinhas, as correntes atmosféricas;
>
> b) o meio biológico e os ecossistemas naturais - a fauna e a flora, destacando as espécies indicadoras da qualidade ambiental, de valor científico e econômico, raras e ameaçadas de extinção e as áreas de preservação permanente;
>
> **c) o meio socioeconômico - o uso e ocupação do solo, os usos da água e a socioeconomia, destacando os sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade, as relações de dependência entre a sociedade local, os recursos ambientais e a potencial utilização futura desses recursos[10].**
>
> II - Análise dos impactos ambientais do projeto e de suas alternativas, através de identificação, previsão da magnitude e interpretação da importância dos prováveis impactos relevantes, discriminando: os impactos positivos e negativos (benéficos e adversos), diretos e indiretos, imediatos e a médio e longo prazos, temporários e permanentes; seu grau de reversibilidade; suas propriedades cumulativas e sinérgicas; **a distribuição dos ônus e benefícios sociais**.
>
> III - Definição das medidas mitigadoras dos impactos negativos, entre elas os equipamentos de controle e sistemas de tratamento de despejos, avaliando a eficiência de cada uma delas.
>
> IV - Elaboração do programa de acompanhamento e monitoramento (os impactos positivos e negativos, indicando os fatores e parâmetros a serem considerados.

É de se aplaudir o debate técnico-legislativo que culminou na decisão do Conama pela construção de um texto que, embora sintético, trouxesse uma riqueza na abordagem multifacetada para a avaliação de impacto ambiental. O texto traz uma visão contemporânea e inteligente, antenada às novas interpretações dadas às teorias das ciências sociais que avaliam a construção histórica de ideias, práticas e relações entre segmentos, grupos e classes sociais, a partir de várias perspectivas epistêmicas onde "social", "economia", "cultura" e "política" fazem parte de uma mesma dinâmica interativa. Reparem que em uma mesma oração, a alínea "c", do inciso I, um estratégico jogo de conceitos vai sobrepondo e intercruzando diversos aspectos da relação entre homem e meio ambiente. O *meio socioeconômico* é compreendido como um complexo, onde "meio" já remete imediatamente à paisagem, território ou espaço, o "socioeconômico" descarrega rapidamente a visão economicista porventura encontrada na unidade "econômico". E vai além. Por meio de "destacando" segue seu turbilhão semântico evidenciando no meio socioeconômico a existência de "sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade". Como se não bastasse a amplitude propiciada pelos termos "sítios" e "monumentos", que podem ser interpretados como territórios ou territorialidades que abrigam objetos, conhecimentos, edificações, paisagens, entre outras coisas e seres, suas adjetivações "arqueológicos, históricos e culturais" também apresentam um potencial interpretativo imenso a partir da reviravolta dos paradigmas tradicionais de áreas do conhecimento como Arqueologia, História e Antropologia.

Entretanto, a verdadeira revolução democrática propiciada pela Resolução Conama nº. 01 de 1986 vem mesmo na sequência da oração, quando é taxativa ao afirmar, sem pestanejar, "**da comunidade**". Ora, nada mais condizente com o conceito contemporâneo de *patrimônio cultural* do que referenciar territórios, objetos, conhecimentos, edificações e paisagens a partir da importância que eles têm para a "comunidade", ou seja, para as populações e segmentos sociais que significativamente vivem, usam, sonham, criticam, guardam, compreendem, manipulam, interpretam, trabalham, se divertem, sofrem, enfim, se relacionam com tais sítios e monumentos. Por isso, eles são "da comunidade". Nesse sentido, além dos seus méritos de gestão ambiental, a Resolução antecipa o artigo nº. 216 da Constituição Federal, que define patrimônio cultural como "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória **dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**". Reparem que a nossa carta magna não está dizendo que as referências culturais devem ser importantes para a "memória nacional", essa coisa grandiosa e vaga, suscetível a arbitrariedade do olhar de "especialistas", elas devem ser valorizadas pelos diferentes grupos que compõem, dentro de suas singularidades, a sociedade brasileira.

Ora, nada mais condizente com o conceito contemporâneo de patrimônio cultural do que referenciar territórios, objetos, conhecimentos, edificações e paisagens a partir da importância que eles têm para a "comunidade", ou seja, para as populações e segmentos sociais que significativamente vivem, usam, sonham, criticam, guardam, compreendem, manipulam, interpretam, trabalham, se divertem, sofrem, enfim, se relacionam com tais sítios e monumentos.

Pois bem, tudo isso foi escrito para informar que essa revolução democrática e semântica dos compromissos internacionais, das legislações nacionais e, especialmente, da Resolução Conama nº. 01 de 1986, está longe de ser concretizada nos processos de licenciamento ambiental no Brasil. A distância entre a lei e a prática cotidiana envolve uma vasta rede de responsabilidades que vai desde os agentes públicos ocupantes de cargos comissionados nas áreas governamentais do meio ambiente e cultura, passando pelas interpretações técnicas dos servidores de carreira

[9] O Conselho Nacional do Meio Ambiente – Conama é o órgão consultivo e deliberativo do Sistema Nacional do Meio Ambiente – Sisnama. Foi instituído pela Lei 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, regulamentada pelo Decreto 99.274/90.

[10] Grifos dos autores.

destas áreas, passando também pelo perfil mercadológico dos empreendedores e, por fim, pela própria organização das populações locais, que em consequência de uma séria de razões estruturais profundas, em muitos casos, ignoram e não politizam suas situações diante das grandes intervenções que afetam negativa ou positivamente suas próprias vidas.

O licenciamento ambiental no Iphan

As políticas contemporâneas de um Estado democrático de Direito não devem ser centralizadas na prática-discursiva de apenas um determinado setor do governo. Também não devem ser dependentes do crivo de "especialistas no assunto". As políticas devem ser públicas. Toda sociedade, dentro de sua diversidade de segmentos, associações e interesses, é convidada a participar do planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos resultados das políticas públicas. A política ambiental não se restringe, pois, aos ambientalistas, aos especialistas, nem aos setores governamentais da área de meio ambiente. Não é à toa que logo no início do Capítulo IV da Constituição Federal de 1988, intitulado "Do Meio Ambiente", podemos ler que "o direito ao meio ambiente economicamente equilibrado" é um "bem de uso comum do povo" e cabe ao "poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

É nesse sentido que a Política Nacional de Meio Ambiente responsabiliza o Estado, por meio dos órgãos ambientais federal, estaduais e municipais, a emissão de licença ambiental após extenso processo administrativo que envolve consultas à sociedade envolvida e aos demais entes públicos cujas missões institucionais digam respeito diretamente ou indiretamente às questões ambientais.

Como já somos cientes, uma das instituições que historicamente tem sido consultada durante os processos de licenciamento ambiental é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, autarquia federal responsável pela identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural brasileiro. Provavelmente a evidente menção da Resolução Conama nº. 01 de 1986 dos "sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade" tenha reforçado uma aproximação cada vez maior do Ibama e dos órgãos estaduais e municipais de proteção ambiental com o Iphan.

O presente tópico do artigo se dedicará à descrição e reflexão de acontecimentos e situações sociais (GLUCKMAN, [1958] 2010) ocorridas dentro dos ambientes técnicos e administrativos de servidores que compõem o Iphan a partir do ponto de vista e experiências vividas por dois técnicos (os autores do presente texto) da Superintendência do Iphan na Paraíba, que também atuaram em processos de licenciamento ambiental em outros Estados da federação.

Essa aproximação se deu primeiramente por meio do crivo técnico referente ao patrimônio arqueológico. Com a crescente demanda de processos de licenciamento ambiental nas Superintendências do Iphan nos Estados da federação e nos Departamentos técnicos sediados em Brasília/DF, foi elaborada em 2002 uma Portaria (número 230) que buscou disciplinar minimamente os caminhos administrativos e técnicos do instituto em relação às licenças ambientais. No texto da Portaria, podemos ver do que ela se trata. De um modo geral o documento objetiva "compatibilizar as fases de obtenção de licenças ambientais em urgência com os estudos preventivos de arqueologia, objetivando o licenciamento de empreendimentos potencialmente capazes de afetar o patrimônio arqueológico". Temos, portanto, uma estranha redução no ano de 2002 da correta amplitude de abordagem dos impactos ambientais sobre "sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade", conforme vimos na Resolução Conama nº. 01 de 1986, e sobre a definição de patrimônio cultural explicitado na Constituição de 1988. A análise do debate interno e dos bastidores técnicos do Iphan que culminaram nessa redução do texto da Portaria não será esmiuçada no presente artigo.

O fato é que a publicação da Portaria 230 proporcionou o crescimento exponencial das demandas por acompanhamento técnico do Iphan de determinados processos de licenciamento ambiental que tramitavam nos órgãos licenciadores. De "determinados processos" porque a maioria dos processos de licenciamento ambiental presentes em todos os Estados da federação não passa pelo Iphan. E isso não se deve a um critério coeso e explícito dos órgãos licenciadores ambientais. Mesmo que em alguns casos isolados, a parceria entre Iphan e órgão licenciador estadual propicie o início de um processo de racionalização do trâmite dos documentos entre as duas instituições, o mais comum é que o Iphan fique sabendo oficialmente da existência de um determinado empreendimento que põe em risco uma determinada referência cultural, geralmente arqueológica, por meio de "denúncias". Essas denúncias partem de arqueólogos que estabelecem redes de contato com agentes públicos responsáveis pelo acompanhamento de processos de licenciamento ambiental nos órgãos de proteção ambiental federal e estaduais e no Iphan. Sob as vestes do papel heroico de suas denúncias de agressão ao patrimônio cultural cometidas por empreendedores "insensíveis", o segmento de arqueólogos constituíram, em um curto espaço de tempo, um poderoso nicho de mercado profissional liberal.

Nos primeiros anos que se seguiram à publicação da Portaria Iphan nº. 230/2002, os departamentos técnicos da chamada "área central", sediados em Brasília/DF, e as divisões técnicas das superintendências e escritórios do Iphan em cada Estado da federação, associavam a chegada de processos ou documentos relativos à necessidade ou ao andamento de licenciamentos ambientais ao monitoramento do patrimônio arqueológico e aos técnicos e especialistas desse "setor" do Iphan. Na maioria dos casos, as prescrições da Resolução Conama nº. 01/1986, versando sobre os diversos aspectos do patrimônio cultural "da comunidade", eram (e ainda são) ignoradas.

A visão reducionista em relação à amplitude de perspectivas possibilitadas pela ideia-força patrimônio cultural não isentava a Portaria 230 de críticas negativas dos próprios especialistas em gestão do patrimônio arqueológico que a viam e ainda a veem como uma normativa tendenciosa que não coíbe preventivamente as destruições e mutilações da diversidade de sítios arqueológicos tendo em vista que ela, em tom fatalista, especialmente no seu artigo terceiro, atesta que "a partir do diagnóstico e avaliação de impactos, deverão ser elaborados Programas de Prospecção e Resgate compatíveis com o cronograma das obras". Ou seja, o empreendimento pode acontecer em qualquer lugar ou contexto, pois as técnicas de prospecção e o resgate irão "salvar" o que há de importante, do ponto de vista do patrimônio arqueológico. Não coincidentemente, a partir de 2002 ampliou-se exponencialmente o número de portarias de autorização/permissão de execução de pesquisas arqueológicas no país[11].

[11] Como os sítios arqueológicos são protegidos pela Lei 3.924/1961 e pela Constituição Federa de 1988, os arqueólogos precisam de autorização/permissão para realizar suas pesquisas.

A Portaria 230, um texto bem curto, traz ao final, de modo completamente solto encerrando uma oração dentro de um parêntese, a expressão "Programa de Educação Patrimonial". Esse programa deve fazer parte do "desenvolvimento dos estudos arqueológicos" em todas as fases do licenciamento ambiental[12]. O curioso, pra não dizer engraçado ou ridículo, é que a educação patrimonial está em um parêntese que vem esclarecer ao leitor da Portaria quais são os "trabalhos de laboratório e gabinete" exigidos no desenvolvimento de estudos arqueológicos. Como veremos no próximo tópico do artigo, a educação patrimonial não pode nem deve ser entendida como uma ação de pesquisa individual, sob o olhar exclusivista e centralizador de um pesquisador de qualquer área do conhecimento que traz ao público um saber prévio e especializado ao pequeno ou grande público interessado. Entretanto, especialmente nos primeiros anos de "aplicação" da Portaria 230, coube à figura do arqueólogo, coordenador dos estudos voltados para o Programa de Prospecção e Resgate do patrimônio arqueológico, os direcionamentos técnicos para elaboração do Programa de Educação Patrimonial. Na maioria dos casos, os estudos não chegavam ao Iphan sequer com algum tópico dedicado à educação patrimonial. Nos poucos casos em que este tópico era entregue junto com os produtos do diagnóstico, o programa de educação patrimonial se reduzia (e ainda se reduz) a meras publicações de folders "explicativos", normalmente chamados de "cartilhas", que ilustram em pequenos textos e imagens a história (em forma de etno-história[13]) daquele determinado lugar onde o empreendimento vai se instalar, bem como as peças e fragmentos arqueológicos encontrados no trabalho de prospecção e resgate e uma conclusão sobre a importância de preservar o patrimônio cultural encontrado ali. Quando muito, esse material pedagógico é apresentado rapidamente nas escolas presentes nas redondezas onde o empreendimento será instalado. Em muitos casos, o Programa de Educação Patrimonial se reduzia tão-somente a rápidas palestras a um número reduzido de escolas localizadas nas redondezas do empreendimento, sem qualquer continuidade com os trabalhos ou com os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Ficava claro que era uma mera tática para o cumprimento pró-forma das exigências legais para obtenção do licenciamento ambiental.

Este artigo não dará conta da necessária pesquisa e reflexão dos pormenores, dos agenciamentos internos e externos, que possibilitaram que os servidores das mais diferentes áreas técnicas do Iphan, de um modo geral, passassem a exigir dos empreendedores, representados indevidamente por seus arqueólogos contratados, um olhar cada vez mais amplo acerca da diversidade de aspectos e referências culturais presentes nas paisagens e localidades passíveis de implantação dos mais diferentes tipos de empreendimento. A exigência de um olhar patrimonial mais amplo passaria obrigatoriamente pela revolução de paradigmas da pesquisa interdisciplinar e da educação patrimonial.

Motivados por alguns contextos internos do Iphan onde havia possibilidade de gestão de políticas públicas por meio da troca de saberes e especialidades acadêmicas tais como antropologia, história, arquitetura e arqueologia, os processos de licenciamento ambiental passaram a ser cotidianamente desafiados por informações técnicas que exigiam da coordenação da equipe contratada pelo empreendedor o cumprimento da Resolução Conama nº. 01 de 1986 e da Portaria Iphan nº. 230 de 2002. Eram exercícios, primeiras experiências de gestão pública de processos de licenciamento ambiental no âmbito do Iphan. Afinal, as metodologias aplicadas e consolidadas recentemente no Iphan consistem em inventários e instruções técnicas voltadas para identificação, reconhecimento e salvaguarda/preservação de referências culturais de natureza imaterial e material[14]. Os técnicos do Iphan, de diferentes formações acadêmicas e experiências profissionais, viram-se em meio à necessidade da "análise" de imensas ou exíguas listas de informações e fotografias de referências culturais "encontradas" dentro de um ou mais municípios atravessados pelas áreas de influência dos empreendimentos.



O primeiro problema encontrado na exigência desses inventários de varredura da "diversidade cultural" presente em cada município ou rede de municípios onde empreendimentos planejavam ser implantados foi a constatação de que as informações poderiam facilmente se repetir e acumular infinitamente sem que os técnicos do Iphan pudessem minimamente avaliar os impactos negativos e positivos causados pela especificidade existencial de cada empreendimento. As informações colhidas como "dados descobertos" pelos pesquisadores eram[15] apresentadas de modo completamente desarticulado das implicações ambientais e socioeconômicas do empreendimento. O impacto ambiental (cultural) que deveria ser, para o bem dizer da verdade, o objetivo primordial do diagnóstico entregue ao Iphan simplesmente não aparecia nos inventários produzidos. Os Estudos e Relatórios de Impacto Ambiental – O Eia-Rima[16], que entre outras informações relevantes, trazia detalhamento sociotécnico[17] do empreendimento era (e ainda é) compreendida como uma documentação à parte, encaminhada exclusivamente para os órgãos de proteção ambiental. O que chegava (e ainda chega) às mãos dos técnicos do Iphan responsáveis pela análise dos processos de licenciamento ambiental são os inventários contemplando os diversos aspectos do patrimônio cultural. Ora, os inventários não são diagnósticos! Ou seja, os problemas da redução do olhar patrimonial nos processos de licenciamento ambiental se mostravam cada vez mais problemas técnico-metodológicos e processuais administrativos. A Resolução Conama nº. 01 se revelou em 1986 uma quebra de paradigma que as metodologias aplicadas atuais do Iphan não conseguem acompanhar.

Na esteira da Resolução Conama 01/1986, o Ministério do Meio Ambiente, procurando disciplinar os trâmites dos processos de licenciamento no âmbito

[12] Segundo o Artigo 8 da Resolução Conama nº. 237/1997, o poder público expedirá três licenças: Licença Prévia (LP); Licença de Instalação (LI) e Licença de Operação (LO), que podem ser expedidas isoladamente ou em conjunto.

[13] Etno-história é uma a história menor que a História com "H" maiúsculo. Trata-se de um conceito anacrônico para as ciências humanas contemporâneas. Calcado em noções evolucionistas , etno-história é outro modo de falar em "pré-história", uma ciência dos "povos primitivos" da História com "H" maiúsculo. O "etno" serve, nesta nomenclatura, para restringir as fronteiras de trocas e dinâmicas culturais estabelecidas entre esses grupos sociais taxados, então, de "quase-históricos".

[14] Na maioria dos casos, os técnicos do Iphan que acompanhavam processos de licenciamento ambiental solicitavam às equipes de trabalho contratadas pelo empreendedor o Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC. Segundo o site do Iphan, trata-se de "uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelo Iphan para produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinado grupo social. Contempla, além das categorias estabelecidas no Registro, edificações associadas a certos usos, a significações históricas e a imagens urbanas, independentemente de sua qualidade arquitetônica ou artística". No inventário não há campos específicos destinados à avaliação de impactos ambientais e o seu modelo fragmentado em fichas não dá conta do imperativo relacional que é necessário na narrativa de um diagnóstico.

[15] Muitos acontecimentos estão expostos aqui em verbos no passado no intuito de defender a mudança dessa realidade de gestão. Entretanto, sabemos que as situações ora descritas no artigo ainda estão bem vivos nos bastidores dos ambientes técnicos do Iphan.

[16] A sigla Eia-Rima é melhor definida no item III da Resolução Conama nº 237/1997 que afirma: "Estudos Ambientais: são todos e quaisquer estudos relativos aos aspectos ambientais relacionados à localização, instalação, operação e ampliação de uma atividade ou empreendimento, apresentado como subsídio para a análise da licença requerida, tais como: relatório ambiental, plano e projeto de controle ambiental, relatório ambiental preliminar, diagnóstico ambiental, plano de manejo, plano de recuperação de área degradada e análise preliminar de risco". No presente artigo já conceituamos exaustivamente a noção de "impacto ambiental", mas nunca é demais recorrer à definição do Artigo 1º da Resolução Conama nº. 01/1986, onde podemos ler que impacto é "qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam: I - a saúde, a segurança e o bem-estar da população; II - as atividades sociais e econômicas; III - a biota; IV - as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; V - a qualidade dos recursos ambientais".

[17] A ideia de "sociotécnico" se refere à acepção de Bruno Latour ([1991] 2009) da constante interação e formação de redes simétricas entre inovações e interferências tecnológicas no desenvolvimento e pensamentos, comportamentos e ações humanas.

federal[18] entre Ibama e instituições consultivas a exemplo do Iphan, Fundação Nacional do Índio - Funai, Fundação Cultural Palmares - FCP e Ministério da Saúde, publicou em 2011 a Portaria Interministerial nº. 419. Uma breve leitura dos Termos de Referência[19] elaborados pelos referidos órgãos consultivos e perceberemos que a preocupação em dialogar com as populações locais afetadas pela instalação e operação de empreendimentos é patente. A referida Portaria faz parte de um esforço governamental para aperfeiçoamento processual do monitoramento interinstitucional do licenciamento ambiental. Mais uma vez constatamos que as dificuldades de democratização dos processos de licenciamento não são resultantes da ausência de regulamentações da atuação das instituições corresponsáveis. Os problemas, insistimos, são técnico-metodológicos e processuais administrativos.

Torna-se imperativo, pois, um esforço reflexivo multidisciplinar, que institua nos processos de licenciamento ambiental um procedimento metodológico específico, que se afaste (sem abandonar alguns princípios), ao mesmo tempo das práticas inventariantes do Iphan e dos trabalhos de construção de monografias, dissertações e teses do meio acadêmico. Propomos no presente artigo que esse verdadeiro desafio metodológico deve se pautar basicamente em dois conjuntos de ideias que ora precisam ser potencializados em um processo de síntese conceitual: a educação patrimonial e a pesquisa participativa.

Em defesa da educação patrimonial e da pesquisa participativa nos processos de licenciamento ambiental

Antes do início deste penúltimo tópico do artigo, cabe aqui a evidenciação de que o que estamos propondo, depois de muitos debates, dificuldades, experiências e soluções compartilhadas na Divisão Técnica da Superintendência do Iphan na Paraíba, é o aperfeiçoamento técnico-administrativo dos processos de licenciamento ambiental. Independentemente dos vícios e das praxes internas institucionais dos órgãos licenciadores ambientais e dos órgãos consultivos (a exemplo do Iphan), o licenciamento deve ser gerido por uma rede de saberes multidisciplinares mais ampla, contemplando, de modo cada vez mais simétrico e dialógico, a diversidade de possibilidades de olhares sobre um mesmo fenômeno: o impacto ambiental. Essa simetria não diz respeito apenas à interdisciplinaridade de contribuições técnicas e acadêmicas da biologia, ecologia, engenharia ambiental, antropologia, história, arquitetura, arqueologia, entre outras, mas, sobretudo, de contribuições de conhecimentos e vivências dos grupos sociais e populações direta ou indiretamente envolvidas no processo de planejamento, acompanhamento e avaliação dos empreendimentos que propõem intervenções em suas paisagens e em seus territórios políticos e afetivos. Trata-se de um incessante devir simétrico latouriano, onde podemos "combinar livremente as associações sem nunca ter que escolher entre o arcaísmo e a modernidade, o local e o global, o cultural e o universal, o natural e o social" ([1991 2009: 139).

Os órgãos ambientais licenciadores e os órgãos consultivos são autarquias, fundações ou secretarias executivas dos Estados da federação ou dos municípios com corpos técnicos direcionados para determinadas áreas do conhecimento. O Ibama abriga em sua estrutura de servidores, profissionais formados, geralmente, em ciências biológicas, agronomia, engenharias ambiental, de pesca, florestal, química, entre outras especialidades das chamadas *ciências naturais, exatas e tecnológicas*. Já o Iphan abriga profissionais formados, majoritariamente, em arquitetura, história, antropologia, arqueologia, entre outras especialidades que são classificadas ou dialogam com as chamadas *ciências humanas*. Em algumas universidades, o curso de arquitetura está situado em centros de tecnologias, em outras em centros de humanidades. De modo que a divisão das ciências em especialidades classificadas em determinados conjuntos de conhecimentos acadêmicos sai dos muros das universidades para o mercado de trabalho e as instituições, de modo geral, especialmente as instituições públicas, acabam se transformando em instituições muito especializadas em certos assuntos e completamente ignorantes em outros. As instituições, então, consolidam em suas próprias histórias institucionais, *tradições de pensamento* que implicam fortes efeitos reais em suas práticas. O Iphan, por exemplo, é conhecido, à boca miúda, como "casa de arquitetos". E o Ibama também tem seus arquétipos e modelos próprios de ver o mundo. A expressão "antrópico", bastante presente nos Eia-Rima e no linguajar dos órgãos de proteção ambiental, revela a forte atualização das velhas dicotomias e antinomias *homem* x *natureza*, onde a humanidade é vista como naturalmente agressora, poluidora. Por isso, autoriza-se, sem muita demora processual, empreendimentos que planejam ser instalados em "ambiências bastante antropizadas", ou seja, em espaços já "maculados" pelo bicho-homem. Essa compartimentação dos saberes se mostra danosa às demandas de análise de realidades tão multifacetadas e repletas de jogos de interesse e conflitos ideológicos que são as realidades dos processos de licenciamento ambiental.

Como boa parte dos trabalhos de fiscalização do Ibama e dos órgãos licenciadores dos Estados e municípios recaem sobre processos de licenciamento ambiental, o ideal é que essas instituições se preocupassem em trazer para seu corpo técnico profissionais das ciências humanas que dessem conta de apreciar, juntamente com a equipe de técnicos formados em ciências naturais, exatas e tecnológicas, toda a riqueza de prescrições presentes na Resolução Conama nº. 01 de 1986. Enquanto tal utopia não se realiza, cabe ao Iphan e, quando existirem, aos órgãos de gestão do patrimônio cultural nos âmbitos estaduais e municipais, o desafio de aprimorar o acompanhamento dos diagnósticos de impacto ambiental a partir da educação patrimonial e da pesquisa participativa.

O homem não é naturalmente agressor, nem é naturalmente preservador do meio ambiente, ele é agente histórico de mudanças e pode e deve tomar consciência disso para a melhor convivência com os territórios e paisagens existentes no mundo. Assim sendo, a terminologia "licenciamento ambiental" não exclui, ou não deve excluir, a humanidade necessariamente agenciadora/convivente do meio ambiente.

Por conta da ampliação de aspectos das referências culturais presentes nos "diagnósticos de impacto ambiental" (que, como vimos, eram e ainda são nada mais que inventários, listas de informações e imagens) que chegam ao Iphan, alguns técnicos das Superintendências, escritórios e departamentos da área central passaram a nominar, nos corredores da instituição, o "licenciamento ambiental do Iphan" de "licenciamento cultural". Entretanto, sabemos desde os primeiros tópicos deste artigo que o conceito contemporâneo de *meio ambiente*, especialmente após os movimentos de maio de 1968, contempla necessariamente a centralidade do homem como sujeito histórico imbricado na gestão dos recursos naturais. O homem não é naturalmente agressor, nem é naturalmente preservador do meio ambiente, ele é agente

[18] Segundo o artigo 4 da Resolução Conama nº. 237/1997, "compete ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama, órgão executor do Sisnama, o licenciamento ambiental, a que se refere o artigo 10 da Lei 6938 de 31 de agosto de 1981, de empreendimentos e atividades com significativo impacto ambiental de âmbito nacional ou regional, a saber: I – localizadas ou desenvolvidas conjuntamente no Brasil e em país limítrofe; no mar territorial; na plataforma continental; na zona econômica exclusiva; em terras indígenas ou em unidades de conservação do domínio da União. II – localizadas ou desenvolvidas em dois ou mais Estados; III – cujos impactos ambientais diretos ultrapassem os limites territoriais do país ou de um ou mais Estados; IV – destinados a pesquisar, lavrar, produzir, beneficiar, transportar, armazenar e dispor material radioativo, em qualquer estágio, ou que utilizem energia nuclear em qualquer de suas formas e aplicações, mediante parecer da Comissão Nacional de Energia Nuclear – CNEM; V – bases ou empreendimentos militares, quando couber, observada a legislação específica". Sendo assim, podemos ver que atualmente a grande maioria dos processos de licenciamento ambiental não passa pelo Ibama e sim pelos órgãos estaduais de proteção ambiental.

[19] Os termos de referência de cada instituição compõem os anexos da Portaria Interministerial nº. 419/2011.

Alfabetização cultural nos soava como um retrocesso. Não pela locução em si mesma, que pode remeter a uma interpretação freiriana da cultura como troca simétrica de saberes entre acadêmicos e analfabetos, trazendo a construção da cidadania para a erudição do povo e suas experiências cotidianas. Estávamos preocupados com a repercussão negativa da ideia de unir os termos "alfabetização" e "cultura". Isso não parecia bom para a edificação do conceito de educação patrimonial.

histórico de mudanças e pode e deve tomar consciência disso para a melhor convivência com os territórios e paisagens existentes no mundo. Assim sendo, a terminologia "licenciamento ambiental" não exclui, ou não deve excluir, a humanidade necessariamente agenciadora/convivente do meio ambiente.

Um desafio filosófico de fortes implicações cotidianas é, então, proposto: o que pode ser considerado impacto à *natureza tocável*? Como tais impactos podem ser apreciados como negativos ou positivos? Que tipo de ambiências naturais, demasiadamente humanas, devem ser preservadas de possíveis impactos negativos ocasionados por empreendimentos de grande porte? O que pode ser considerado um "antrópico" desejável em um processo de licenciamento ambiental?

Todas essas questões só poderão ser respondidas caso a caso, conforme especificidades e implicações sociotécnicas de cada empreendimento, a partir de um processo de diagnóstico de impacto ambiental que seja desenvolvido de forma compartilhada com os diferentes agentes públicos e privados envolvidos com determinada territorialidade ou paisagem presente na área de influência do projeto de intervenção, especialmente junto à população local habitante e usuária da ambiência impactada. Não é, pois, o "especialista" contratado pelo empreendedor, nem o fiscal ou o consultor do licenciamento, servidor público, que obrigatoriamente dará o parecer final sobre a negatividade ou positividade das intervenções propostas pelo empreendimento. Essas pessoas, que compõem as equipes de diagnóstico de impacto ambiental e os ambientes públicos dos órgãos licenciadores e consultivos devem ser, na verdade, *mediadores* dos anseios, interesses, conhecimentos e sugestões possibilitados pelos encontros e conflitos entre governos, empreendedores, instituições técnicas, pesquisadores e populações locais nas situações sociais de licenciamento ambiental. As próprias equipes de diagnóstico deverão ser compostas por sujeitos, professores, profissionais liberais e agentes culturais locais interessados em produzir a avaliação de impacto ambiental que um determinado empreendimento pode ocasionar em suas realidades concretas. Essa interação entre profissionais contratados "de fora da comunidade", de diferentes áreas de formação, com profissionais e agentes culturais locais "de dentro da comunidade" é bastante instigante para o processo de elaboração do diagnóstico.

Antes do início dos trabalhos de mobilização, educação patrimonial e pesquisa participativa, como veremos adiante, que constituem a base metodológica para a construção do diagnóstico de impacto ambiental, toda a equipe de trabalho contratada pelo empreendedor, composta, como vimos, de agentes "de fora" e "de dentro" das comunidades envolvidas, deverá compreender do modo mais detalhado possível de que se trata, afinal, o empreendimento. Precisa compreender, por meio de pesquisas documentais, entrevistas e reuniões com a equipe diretora e técnica do empreendimento as seguintes questões-chave: 1) por que ele deve ser instalado naquele local; 2) qual o histórico de demandas políticas e socioeconômicas que possibilitaram a plausibilidade técnica do planejamento de instalação e operação do empreendimento; 3) o que eles sabem concretamente da realidade socioambiental da localidade que será impactada; 4) quais serão, segundo a versão deles, os impactos negativos e positivos da instalação e operação do empreendimento; 5) e, por fim, se foram planejadas alternativas técnicas diante da impossibilidade de instalação e operação do empreendimento naquela dita territorialidade e/ou paisagem. A equipe de trabalho multifacetada contratada pelo empreendedor deverá também mobilizar esforços para fazer um levantamento de experiências similares desse tipo e porte de empreendimento em outras realidades socioambientais também similares.

Entre os anos de 2009 e 2011, a Casa do Patrimônio de João Pessoa[20], ao desenvolver ações de educação patrimonial junto às escolas municipais da cidade, especialmente do centro histórico, se viu instigada por uma questão bastante simples e desafiadora: o que estamos fazendo? Afinal, o que é "educação patrimonial"? Indagávamos uns aos outros, em calorosos debates e conversas de corredor, se existia algum autor, um "pensador", alguém que desse conta de dizer, em poucas palavras e conceitos, o que a ideia de educação patrimonial propõe ao mundo. Começamos, então, a pesquisar sobre o histórico bibliográfico desta expressão e encontramos no *Guia de educação patrimonial*, publicação do Iphan e Ministério da Cultura, a seguinte definição:

> A Educação Patrimonial é um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultural brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA et al, 1999: 6)

A expressão "alfabetização cultural", mesmo suavizada pelas aspas, foi o que nos impressionou de imediato. Estávamos caminhando justamente para uma autocrítica em relação ao nosso trabalho em relação à "centralidade do discurso", à suposição de que a educação patrimonial não deveria ser entendida como uma "aula" onde determinados conhecimentos prévios sobre uma igreja, uma praça, uma pessoa ou uma festa fossem repassados para alunos ou pessoas interessadas em "obter" aquelas "verdades". Alfabetização cultural nos soava como um retrocesso. Não pela locução em si mesma, que pode remeter a uma interpretação freiriana da cultura como troca simétrica de saberes entre acadêmicos e analfabetos, trazendo a construção da cidadania para a erudição do povo e suas experiências cotidianas. Estávamos preocupados com a repercussão negativa da ideia de unir os termos "alfabetização" e "cultura". Isso não parecia bom para a edificação do conceito de *educação patrimonial*.

Ao mesmo tempo, Maria de Lourdes P. Horta et al falam de "reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades" e, de fato, avaliamos que a educação patrimonial diz respeito ao imperativo do protagonismo dos grupos sociais em suas relações afetivas e práticas com seus territórios, suas paisagens e seus conhecimentos.

No I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, ocorrido em 2009, os participantes do encontro elaboraram a primeira carta pública de diretrizes voltadas para ações educativas referentes ao patrimônio cultural. Nessas diretrizes, podemos visualizar o início de um processo de

[20] Segundo seu site institucional, a Casa do Patrimônio de João Pessoa é um projeto da Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional na Paraíba, com vistas ao desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial e comunicação com o público. Ela surgiu no ano de 2009 a partir de uma parceria com a Coordenadoria do Patrimônio Cultural – Copac da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Devido à ampliação de suas ações para além do município de João Pessoa, abrangendo também outras cidades do Estado, o projeto teve seu nome alterado para Casa do Patrimônio da Paraíba.

ressemantização da noção de *patrimônio cultural* que passa a abrigar os termos "comunitário", "reivindicado" e "participação social".

Em meio ao debate conceitual da equipe da Casa do Patrimônio de João Pessoa, foi publicado o primeiro volume do *Caderno Temático de Educação Patrimonial* que, direcionado ao público de professores de diversas áreas do conhecimento, trazia, sobretudo, nossos esforços reflexivos a partir das primeiras experiências de educação patrimonial. No primeiro artigo da coletânea o leitor é indagado se o papel estratégico da educação patrimonial é "despertar um novo olhar para o cotidiano" (AIRES et al, 2011: 17). Extrair do cotidiano coletivo vivido em repetições não-reflexivas o patrimônio afetivo compartilhado pelo grupo, aquilo que Walter Benjamin pintou como "apoderar-se de uma lembrança tal como relampeja no momento de um perigo" ([1940]

A educação patrimonial é a criação de uma situação afetiva e política para reconhecimento (especialmente do autorreconhecimento) do patrimônio cultural dos "diversos grupos formadores da sociedade brasileira" presentes no Artigo 216 da Constituição Federal de 1988. A situação educacional deve possibilitar que memórias involuntárias das populações locais de bairros urbanos e rurais, comunidades tradicionais, ribeirinhas, segmentos profissionais, associações, entre outros grupos sociais, se tornem voluntárias, politicamente atuantes, se tornem memórias cidadãs.

1985: 224). A resposta é sim. A educação patrimonial é a criação de uma situação afetiva e política para reconhecimento (especialmente do autorreconhecimento) do patrimônio cultural dos "diversos grupos formadores da sociedade brasileira" presentes no Artigo 216 da Constituição Federal de 1988. A situação educacional deve possibilitar que memórias involuntárias das populações locais de bairros urbanos e rurais, comunidades tradicionais, ribeirinhas, segmentos profissionais, associações, entre outros grupos sociais, se tornem voluntárias, politicamente atuantes, se tornem memórias cidadãs (BRAGA, 2011).

Os processos de licenciamento ambiental trazem à luz do dia a constatação administrativa do fato que determinados empreendimentos estão com planos para uma novidade sociotécnica a determinada territorialidade. Estabelecem uma *situação social* (GLUCKMAN, [1958] 2010) de mudanças estruturais que precisam ser avaliadas como desejadas ou indesejadas pela população local que vivencia uma realidade preexistente. Ela vivenciará processos de *liminaridade* (TURNER, [1969] 1974), fases de transição e ambiguidade em seus modos de vida, situações de risco, para o bem ou para o mal. Suas memórias, pois, precisam ser chamadas ao debate. Estão repletas de medos, anseios, dúvidas, certezas, paixões, desejos de preservação e/ou mudança.

O patrimônio cultural, acautelado ou não pelo Estado, é um campo de conflito e o papel do Estado brasileiro, em todas as suas instâncias, é mediar e defender a ampliação de políticas que valorizem a diversidade sociocultural local existente (FLORÊNCIO et al, 2014).

O trabalho de educação patrimonial, especialmente em conjunturas de encontro e conflito características dos processos de licenciamento ambiental, deve ser planejado e executado por meio de uma pesquisa participativa que mobilize efetivamente representantes de vários segmentos, grupos, associações e instituições públicas e privadas envolvidas com o contexto socioambiental afetado pelo empreendimento. No final, teremos um "produto" de responsabilidade do empreendedor em conjunto com os especialistas contratados e demais colaboradores do trabalho: o *diagnóstico de impacto ambiental do empreendimento sobre as referências culturais das populações locais*. Tal produto constitui um capítulo do Eia-Rima em conformidade com o subitem "c" do item I do Artigo 6 da Resolução Conama nº. 01/1986. Não teremos, pois, como temos atualmente na entrega dos diagnósticos (que não são diagnósticos) ao Iphan, um capítulo dedicado à pesquisa sobre as referências culturais e outro dedicado à educação patrimonial. Quem ditará os tópicos do diagnóstico é a própria realidade específica construída pela avaliação de impactos negativos e positivos possivelmente ocasionados pelo empreendimento. E como se dá essa *pesquisa participativa*? O que essa expressão quer dizer?

O trabalho de educação patrimonial, especialmente em conjunturas de encontro e conflito características dos processos de licenciamento ambiental, deve ser planejado e executado por meio de uma pesquisa participativa que mobilize efetivamente representantes de vários segmentos, grupos, associações e instituições públicas e privadas envolvidas com o contexto socioambiental afetado pelo empreendimento.

O termo "pesquisa participativa" está aqui por certo comodismo técnico-metodológico que almeja escapar, ao mesmo tempo, de um lado extremo das pesquisas sociais protocolares, cegamente objetivas, que tomam dados como verdades esquadrinhadas em campos preenchidos em formulários e, do outro extremo, das complexas etnografias de ricas descrições exaustivas, repletas de detalhes do cotidiano e de relações sociais intricadas em uma rede de sentidos mais ou menos coesa (CLIFFORD, [1994] 2008). Contudo, se o diagnóstico de impacto ambiental for impelido a se aproximar de um desses tipos ideais ora definidos, ficamos, é claro, com o olhar etnográfico, com essa compreensão da realidade via lentes artesanais, microscópicas e detalhistas que defende Mariza Peirano (1995).

O grande problema em se defender a execução plena do exercício etnográfico em contextos de conflito e encontro, em circunstâncias de risco (por vezes, de risco de remoção do lugar onde se vive), como as que envolvem licenciamentos ambientais é o tempo planejado pelo empreendedor para execução das obras. Sendo obras pautadas por recursos das diversas instâncias do governo, a pressão, inclusive política, pela análise, em um curto intervalo de tempo, acerca da plausibilidade ou não da instalação e operação de um dado empreendimento, é ainda maior. Mas, esse problema pode ser devidamente resolvido com a experiência de vivência intensa em campo da equipe multifacetada[21] contratada e com a devida padronização técnico-administrativa do acompanhamento desses processos de licenciamento ambiental via instituições licenciadoras e consultivas.

Ao contrário de um exercício etnográfico voltado para meios estritamente acadêmicos, a inspiração etnográfica para elaboração de diagnósticos de impactos ambientais deve estar ciente o tempo todo dos interesses mercadológicos do empreendedor que mobiliza a contratação do trabalho de pesquisa participativa e educação patrimonial. Mas esse interesse mercadológico não deve ser visto como fatalmente prejudicial para as

[21] A equipe que produzirá o diagnóstico de impacto ambiental no "meio socioeconômico" (subitem "c" item I do Artigo 6 da Resolução Conama nº. 01/1986) deve contemplar entre pesquisadores, educadores e auxiliares, as seguintes áreas do conhecimento: antropologia, história, geografia, economia, pedagogia, arquitetura e arqueologia.

dinâmicas socioculturais das populações locais envolvidas na territorialidade alvo de intervenção empresarial de grande porte. É justamente nesse campo de embates e consensos de interesses políticos legítimos de empreendedores e populações locais que o diagnóstico deve concentrar sua atenção descritiva e analítica. O diagnóstico deve concluir de modo conciso e propositivo sobre as implicações positivas e negativas do empreendimento e contrabalancear todos esses aspectos por meio da caracterização da participação dos representantes dos grupos locais envolvidos, informando em seguida quais serão os procedimentos que o Estado, por meio dos órgãos ambientais licenciadores e consultivos, devem tomar diante das conclusões. Deve dizer se o empreendimento não pode ser instalado naquela ambiência inicialmente proposta, se precisa fazer desvios ou reajustes técnicos, ou ainda se pode ser instalado naquele contexto socioambiental exatamente conforme o planejado no seu projeto técnico.

O diagnóstico de impacto ambiental, metodologicamente falando, aproxima-se mais da prática de produção de perícias ou laudos antropológicos encomendados por diversas instâncias do Ministério Público e de outras instituições públicas antes de tomar decisões sobre determinados litígios da sociedade. Devemos lembrar, outrossim, que a equipe de trabalho, que aqui adjetivamos, em várias oportunidades, como "multifacetada", abrigará em seu corpo de participantes, profissionais liberais e professores de diversas áreas do conhecimento que sejam moradores da localidade onde o empreendedor planeja a intervenção empresarial. Além de profissionais liberais e professores, agentes culturais locais e/ou moradores interessados no trabalho desenvolvido podem e devem compor a equipe contratada para a elaboração do diagnóstico de impacto ambiental.

Então, em resumo, especialmente na fase de obtenção da licença prévia, a primeira licença, o empreendedor deve estar mobilizado para contratação de um grupo de profissionais e colaboradores do projeto a fim de que esse coletivo desenvolva um trabalho que alie educação patrimonial à pesquisa participativa. Como dissemos, esse trabalho será produzido de forma concomitante; as expressões aqui utilizadas separadamente (educação patrimonial e pesquisa participativa) tem, na verdade, o intuito didático.

Em vez dos enormes formulários dos inventários do patrimônio cultural, a equipe contratada: a) mobilizará esforços para caracterizar detalhadamente o empreendimento, o ambiente social da empresa que planeja instalar o empreendimento; b) descreverá e analisará reuniões entre a equipe de trabalho contratada e os representantes técnicos e cargos diretivos do empreendedor, documentará tais situações empresariais e comunitárias em atas de reunião e diários de campo; c) mobilizará esforços para a realização de encontros com todos os agentes sociais envolvidos, promoverá reuniões entre empreendedor e representantes dos grupos sociais locais, documentará tais situações empresariais e comunitárias em atas de reunião e diários de campo; d) fará levantamento de memórias individuais, familiares e de associações locais; e) debaterá com todos envolvidos os "porquês" daquela intervenção. Afinal, por que o empreendimento deve se instalar ali, de que modo ele foi construído com os grupos locais envolvidos, quais são os benefícios do empreendimento do ponto de vista do empreendedor e do ponto de vista diversificado dos agentes sociais locais, quais são os malefícios do empreendimento do ponto de vista do empreendedor e do ponto de vista diversificado dos agentes sociais locais. Toda essa gama de informações deve ser registrada por meio de descrições textuais e audiovisuais, focalizando sempre possíveis embates e consensos produzidos na articulação desenvolvida pelas pessoas a partir da proposição da pesquisa participativa/educação patrimonial.

O trabalho deve levar à comunidade informações detalhadas do projeto básico do empreendimento durante as reuniões e entrevistas individuais e coletivas, sanando possíveis dúvidas existentes, com ética profissional, com franqueza na construção dos diálogos. Já as informações das referências culturais não serão dadas como prévias, sob o olhar particular dos pesquisadores, e sim serão construídas a partir dos encontros com moradores e usuários da ambiência alvo



do empreendimento. São elas, as pessoas que vivem o dia a dia da realidade socioambiental específica e concreta, que definirão, dialogicamente e por meio das memórias individuais, familiares e coletivas, o que, por que e como os espaços vivenciados e os conhecimentos compartilhados são importantes para eles[22] . A situação de risco e/ou oportunidade de mudança ocasionada pela *liminaridade* do licenciamento ambiental deve propiciar que essas memórias sejam evidenciadas politicamente a favor dos grupos sociais envolvidos. Fronteiras identitárias, experiências de pertencimento local e seleção de patrimônios culturais da comunidade podem e devem ser produzidas e articuladas a partir do evento/fenômeno "processo de licenciamento ambiental". No presente artigo, defendemos que o processo de definição das fronteiras dos patrimônios culturais locais é o mesmo processo tão bem apontado por Fredrik Barth ([1969] 2000) de definição de fronteiras étnicas e identitárias, Para Barth, os grupos sociais situam e relocam, de forma temporária ou não, uma identidade (e podemos ampliar para a noção de "patrimônio cultural") que é vivida, contada e reinventada a partir do encontro com outras referências em conflito.

Neste momento, devemos arriscar um "esquema" didático para melhor compreensão do que estamos ora definindo educação patrimonial/ pesquisa participativa. O esquema não reduz a complexidade de reflexões e problemáticas construídas ao longo de todo artigo.

O processo de licenciamento ambiental deve se orientar no seguinte modelo situacional:

1. O empreendedor planeja executar determinado empreendimento em determinada territorialidade, elabora um projeto básico e inicia os estudos para obtenção de licença ambiental;

2. Os órgãos ambientais licenciadores, antes que o empreendedor comece a elaborar o Eia-Rima, comunicam oficialmente os órgãos consultivos implicados naquele contexto visualizado no projeto básico (Iphan, Funai, Incra, prefeitura, entre outros);

3. Os órgãos consultivos dão, então, orientações de diretrizes técnico-metodológicas a serem seguidas no processo de construção do Eia-Rima. O

[22] É evidente que nos processos interativos provocados pelo licenciamento ambiental de seleção dos patrimônios culturais locais podem e devem surgir a identificação de patrimônios culturais já reconhecidos pelo poder público, sítios arqueológicos, monumentos tombados e conhecimentos registrados. A relação da população local com esses patrimônios consagrados só reforçará a necessidade de produção de um diagnóstico que, a partir da educação patrimonial/pesquisa participativa, proponha estratégias de políticas públicas voltadas para a salvaguarda dessa relação.

trabalho de diagnóstico de impacto ambiental produzido a partir de um trabalho de educação patrimonial/pesquisa participativa comporá o capítulo do Eia-Rima dedicado a atender o alínea "c" do inciso I do artigo 6 da Resolução Conama nº. 01 de 1986;

4. O Eia-Rima é elaborado e entregue ao devido órgão licenciador que fará cópias e encaminhará para os devidos órgãos consultivos (Iphan, Funai, Incra, Spu, prefeitura, etc.);

5. Os pronunciamentos dos órgãos licenciadores e consultivos diante do empreendimento devem obedecer a um prazo final único e deverão informar se o empreendimento deve ser instalado ou não, se deve sofrer adaptações, ou deve ser plenamente instalado e operado conforme a previsão inicial dos planos do empreendedor.

Considerações finais: retroceder, jamais!

Esta reflexão propositiva se destina à busca de aperfeiçoamento técnico-administrativo dos processos de licenciamento ambiental no Brasil. Os autores não escreveram sozinhos o presente artigo. Muitas mãos, olhares e debates dentro da Divisão Técnica da Superintendência do Iphan na Paraíba estão, de uma forma ou de outra, traduzidos em suas linhas. Ele é fruto da lide diária de técnicos, antropólogos, historiadores, arquitetos, arqueólogos e educadores do Iphan e das equipes de trabalho contratadas pelos empreendedores para elaboração de diagnósticos de impacto ambiental que se reúnem com esses servidores para tirar dúvidas, compartilhar dificuldades e propor soluções. Pessoas que cotidianamente lidam com processos de licenciamento ambiental. Ao longo dos diálogos do Iphan com os órgãos ambientais licenciadores, importantes parcerias foram e são consolidadas para acordos quanto à interpretação das leis e normativas que regem o licenciamento.

Todavia, na contramão do avanço dessas parcerias interinstitucionais e interdisciplinares, entre os dias 26 a 30 de agosto de 2013, foi apresentada para técnicos do Iphan que participavam do III Encontro de Avaliação da Política de Identificação do Patrimônio Imaterial a *Minuta de Instrução Normativa acerca dos procedimentos técnicos e administrativos do Iphan perante os processos de Licenciamento Ambiental*, que propõe ignorar os avanços legais proporcionados pela Resolução Conama n. 01 de 1986 e pela conceituação de patrimônio cultural da Carta Magna de 1988. Mesmo diante de tantas críticas negativas à referida minuta, que iam desde o prejuízo da missão institucional do Iphan, passando pela inconstitucionalidade presente em diversos trechos do documento proposto, até o seu anacronismo conceitual no que diz respeito às definições contemporâneas de *patrimônio cultural*, a proposta de normatização permanece firme e forte no Iphan.

Como diria sabiamente Montesquieu, as leis devem ser melhores que os homens que as produzem. Devem ser um norte, um ideal a cumprir. É por isso que os erros, porventura, cometidos pelo exercício cotidiano de acompanhamento de processos de licenciamento ambiental, os exageros de exigências dos órgãos de fiscalização, o atraso das partes envolvidas no cumprimento dos prazos processuais, a pressa do empreendedor em obter as licenças para seus empreendimentos, o assédio do mercado arqueológico mediando anseios privados dos empreendedores e princípios públicos do Estado, tudo isso é compreensível e precisa ser urgentemente corrigido. Mas essa correção não oferece nenhum aval para que a normativa institucional do Iphan se adeque aos erros e acertos da lide diária dos contatos entre Estado e sociedade. A proposta normativa do Iphan de 2013, acreditando contrapor os erros da Portaria nº. 230 de 2002, na verdade, os reforça. O Iphan deve propor uma regulamentação a partir do que já foi idealizado pela Resolução nº. 01 de 1986 e pelo artigo 216 da Constituição de 1988. Essas legislações hierarquicamente diferenciadas seriam, então, complementos normativos para realização de uma mesma missão do Estado e da sociedade brasileira. A distância entre as leis, as boas leis, e desdobramentos práticos precisa diminuir cada vez mais. Patrimônios culturais não são listas de informações cristalizadas disponíveis para consulta da sociedade. São a ponta de lança da construção cidadã da diversidade cultural por estas bandas e alhures.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, Josilane Maria do Nascimento et al. "Educação patrimonial: primeiras ideias. In: *Caderno Temático 1 de Educação Patrimonial*: orientações ao professor. João Pessoa/PB: Iphan/PB, 2011.

BARTH, Frederik. "Grupos étnicos e suas fronteiras". In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro/RJ: Contra Capa Livraria, 2000.

BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo/SP: Brasiliense, 1985.

BRAGA, Emanuel Oliveira. *A reinvenção da dádiva*: desenvolvimento regional, economia solidária e responsabilidade socioambiental no Banco do Nordeste do Brasil. Dissertação de Mestrado em Antropologia. João Pessoa/PB: UFPB, 2013.

_____. "Memória, patrimônio e cidadania". In: *Caderno Temático 1 de Educação Patrimonial*: orientações ao professor. João Pessoa/PB: Iphan/PB, 2011.

BRANCO, Samuel Murguel. *O fenômeno Cubatão na visão do ecólogo*. São Paulo/SP: CETESB / ASCETESB, 1984.

Carta de Nova Olinda: documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio. Nova Olinda/CE: Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, novembro e dezembro de 2009.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). *Desenvolvimento e natureza*: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro/RJ: Editora da UFRJ, 2008.

COSTA, Rubens Vaz da. "Introdução". In: SCHUMPETER, Joseph A. *Teoria do desenvolvimento econômico*: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1982.

DIEGUES, Antonio Carlos. *O mito da natureza intocada*. São Paulo/SP: Hucitec, 1996.

FERNANDEZ, Brena P. Magno. "Ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e economia ecológica: em que sentido representam alternativas ao paradigma de desenvolvimento tradicional?". In: *Desenvolvimento e meio ambiente*. N. 23, Curitiba/PR: Editora UFPR, jan./jun. 2011.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação patrimonial*: histórico, conceitos e processos. Brasília/DF: Iphan/DAF, 2014.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1995.

GEERTZ, Clifford. "A ideologia como sistema cultural". In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro/RJ: LCT, 1989.

GLUCKMAN, Max. "Análise de uma situação social na Zululândia moderna". In: Bela Feldman-Bianco (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*: métodos. São Paulo/SP: Unesp, 2010.

GODARD, O. "L'ambivalence de la précaution et la transformation des rapports entre science et decision". In: *Le principe de précaution das la conduite des affaires humaines*. Paris: Editions de la MSH/INRA, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília/DF*: Iphan/ Museu Imperial, 1999.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo/SP: Editora 34, 2009.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2000.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro/RJ: Relume-Dumará, 1995.

RIBEIRO, E. L. *Cidades (in)sustentáveis*: reflexões e busca de modelos urbanos de menor entropia. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2006.

SACHS, Ignacy. *Estratégias de transição para do século XXI*: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo/SP: Studio Nobel/ Fundação para o desenvolvimento administrativo, 1993.

SACK, Robert David. *Human territoriality*: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SÁNCHEZ, Luis Enrique. *Avaliação de impacto ambiental*: conceitos e métodos. São Paulo/SP: Oficina de Textos, 2006.

SCHUMPETER, Joseph A. *Teoria do desenvolvimento econômico*: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1982.

SIMMONET, Dominique. *O ecologismo*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

THEYS, J. *L'environnement à la recherche d'une définition*. Paris: Notes de méthode de Institut Français, 1993.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1983.

TURNER, Victor. *O processo ritual*: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis/RJ: Vozes, 1974.

WOLF, Eric. *A Europa e os povos sem história*. São Paulo/SP: Edusp, 2009.

OS AUTORES

Ana Cretton

Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio, com especialização em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal Fluminense - UFF e em Leitura: teoria e prática pela UniverCidade; atualmente, integra a equipe do Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular - CNFCP.

E-mail: educacao.cnfcp@iphan.gov.br

Carla Rodrigues Gastaud

Graduada em História pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em História e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta do Curso de Museologia da UFPel e Coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório de Educação para o Patrimônio – LEP.

E-mail: crgastaud@gmail.com

Carlos Daetwyler Xavier de Oliveira

Administrador de empresas e educador do Museu da República/IBRAM/MinC desde 1986. Suas atuações em âmbito nacional nos programas de ação comunitária no Movimento Brasileiro de Alfabetização definiram sua principal linha de atuação até os dias de hoje: projetos especiais de educação em museus que visam à inclusão social, em parceria ou não com diversas instituições.

E-mail: cdxo@superig.com.br

Cristiane Valdevino de Aquino

Graduada em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Trabalha com arqueologia na UFRPE, com arte-educação no Museu–oficina Cerâmica Francisco Brennand. Atualmente cursa a especialização em Fundamentos da educação e práticas interdisciplinares na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e é professora de História do Ensino Fundamental da rede estadual da Paraíba.

E-mail: criss_aquino@hotmail.com

Emanuel Oliveira Braga

Graduado em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba e doutorando em Arqueologia pela Universidade Federal de Pernambuco. É Antropólogo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 2006.

E-mail: eobraga@yahoo.com.br

Fernando Pascuotte Siviero

Bacharel e licenciado em História pela Unicamp e mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Iphan com pesquisa sobre educação patrimonial e educação integral. Fotógrafo e educador, desenvolve pesquisas e projetos na interface entre educação, fotografia, cidade e patrimônio cultural. Trabalha atualmente com educação democrática, arte-educação e projetos socioeducativos.

E-mail: fpsiviero@yahoo.com.br

Heliana de Moraes Alves

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela UFSM e atualmente cursa Geografia Bacharelado pela mesma instituição de ensino e está vinculada ao projeto Paisagem Cultural e Patrimônio Cultural de Restinga Sêca/RS.

E-mail: helianademoraesalves@gmail.com

Laetitia Valadares Jourdan

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Mestre em Antropologia aplicada ao desenvolvimento sustentável pela Universidade de Provence. Desde 2009, desenvolve pesquisas em torno dos temas do patrimônio imaterial e do desenvolvimento sustentável. É uma das idealizadoras do projeto Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa.

E-mail: lvjourdan@gmail.com

Lauro César Figueiredo

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atua, principalmente, com os temas da Geografia Urbana e do Patrimônio.

E-mail: laurocfigueiredo@hotmail.com

Lucia Yunes

Mestre em Educação pela PUC-Rio, atualmente é coordenadora técnica do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP, depois de muitos anos à frente do Programa Educativo da instituição.

E-mail: yunes.folclore@iphan.gov.br

Luciano de Souza e Silva

Graduado em Economia pela Universidade Federal da Bahia e Mestrando em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Iphan/Copedoc. É técnico em Arqueologia do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 2006.

E-mail: luceco_23@hotmail.com

Moysés M. de Siqueira Neto

Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (2011) e doutorando em Arqueologia na Universidade Federal de Sergipe. Foi consultor da Unesco/IPHAN para assessorar tecnicamente as atividades e procedimentos necessários à execução de ações relativas à política federal do patrimônio imaterial (2013/2014).

E-mail: moyses_neto@yahoo.com.br

Newton Fabiano Soares

Graduado em museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio. Técnico do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. Atuação na área de educação museal desde 2007, passando por instituições como: Museu da República, Museu Histórico Nacional, Secretaria de Cultura e Turismo de Valença-RJ, Solar dos Mellos – Museu da Cidade de Macaé.

E-mail: newton_fabiano@yahoo.com.br

Patrícia Cristina da Cruz

Graduanda em Museologia – Universidade Federal de Pelotas. Bolsista no Laboratório de Educação para o Patrimônio – LEP.

E-mail: patricia.cristina@ufpel.edu.br

Renata Brião de Castro

Graduanda em Museologia – Universidade Federal de Pelotas. Voluntária no Laboratório de Educação para o Patrimônio – LEP. Bolsista no Museu Gruppelli.

E-mail: renatab.castro@gmail.com

Sabrina Campos Costa

Graduada em Turismo e Gestão Empresarial, MBA em Planejamento e Marketing Turístico, especialista em Arqueologia, atua nas áreas de planejamento turístico e patrimônio cultural. Coordena o Programa de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Cultura, é docente de especialização da Faculdade Integrada Brasil Amazônia e cursa Ciências Sociais, onde pesquisa sobre as transformações do centro histórico de Belém na perspectiva de seus moradores.

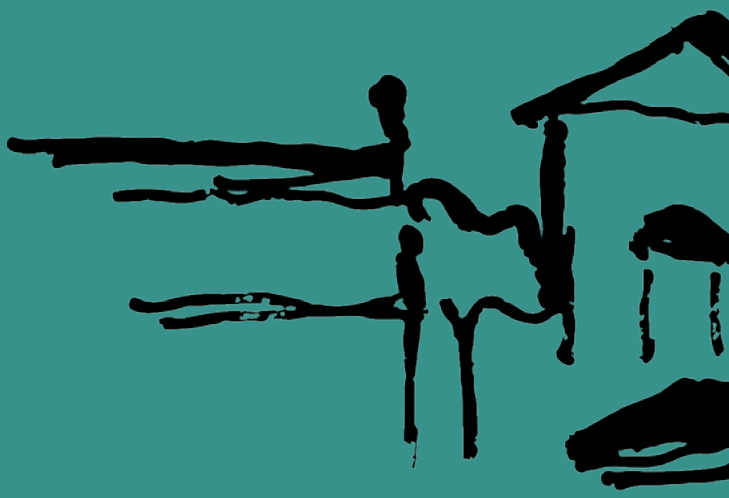
E-mail: belamazonia@yahoo.com.br

Este livro foi impresso em fevereiro de 2015, com uma tiragem de
2.000 exemplares, pela Seggraf Impressos de Segurança.



Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan
Superintendência do Iphan na Paraíba
Praça Antenor Navarro, 23 - Varadouro
CEP 58010-480 - João Pessoa/PB
Telefone: (83) 3241-2896 e 3221-2496
E-mail: iphan-pb@iphan.gov.br
www.iphan.gov.br

Blog da Casa do Patrimônio da Paraíba
http://casadopatrimoniojp.com
E-mail: casadopatrimoniodaparaiba@gmail.com



CASA DO PATRIMÔNIO DA PARAÍBA

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Ministério da Cultura

GOVERNO FEDERAL BRASIL PÁTRIA EDUCADORA