

**Juliano Bitencourt Campos
Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues
Marcos César Pereira Santos
(Organizadores)**

PATRIMÔNIO CULTURAL, DIREITO E MEIO AMBIENTE:


**Educação Contextualizada – Arqueologia e
Diversidade (volume III)**

Juliano Bitencourt Campos
Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues
Marcos César Pereira Santos
(Organizadores)

PATRIMÔNIO CULTURAL, DIREITO E MEIO AMBIENTE:

**Educação Contextualizada – Arqueologia e
Diversidade (volume III)**





2018 ©Copyright Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – Caixa Posta 3.167
88806-000 – Criciúma-SC
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Vice-Reitor

Daniel Ribeiro Preve

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Angela Cristina Di Palma Back

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Melissa Watanabe

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Samira da Silva Valvassori

Vilson Menegon Bristot

Comitê Científico do Livro:

Profa. Dra. Dione da Rocha Bandeira – Universidade da Região de Joinville – Univille

Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc

Prof. Dr. Jairo Henrique Rogge – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Prof. Dr. Marcus Vinícius Beber – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Prof. Dr. Marlon Borges Pestana – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Miriam da Conceição Martins – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc

Prof. Dr. Nilzo Ivo Ladwig – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc

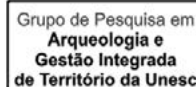
Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Prof. Dr. Rafael Corteletti – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

EDITORA UNESC
REVISÃO ORTOGRÁFICA E GRAMATICAL:
DOIS POR QUATRO EDITORA

A revisão ortográfica e gramatical para a publicação do livro é de responsabilidade dos organizadores da obra.

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
LUIZ AUGUSTO PEREIRA



AS IDEIAS E DEMAIS INFORMAÇÕES APRESENTADAS NESTA OBRA SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DE SEUS ORGANIZADORES E AUTORES.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P314 Patrimônio cultural, direito e meio ambiente : educação contextualizada – Arqueologia e diversidade (volume III) / Juliano Bitencourt Campos, Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues, Marcos César Pereira Santos (organizadores). – Criciúma, SC : EDIUNESC, 2018. 340 p. : il. ; 21 cm.

ISBN: 978-85-8410-089-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma>

1. Patrimônio cultural. 2. Educação patrimonial. 3. Patrimônio arqueológico. 4. Patrimônio cultural - Proteção. 5. Patrimônio cultural - Legislação. 6. Conservação histórica. I. Título.

CDD – 22.ed. 363.69

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**Juliano Bitencourt Campos
Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues
Marcos César Pereira Santos
(Organizadores)**

PATRIMÔNIO CULTURAL, DIREITO E MEIO AMBIENTE:

**Educação Contextualizada – Arqueologia e
Diversidade (volume III)**

**Criciúma
UNESC
2018**

PREFÁCIO

Dr. Gildo Volpato

*Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/Unesc)*

*Ex-reitor da Unesc, vice-presidente do Conselho Estadual de Educação de
Santa Catarina*

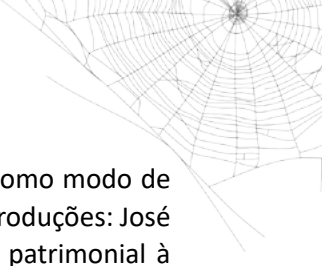
É com muito honra e entusiasmo que faço o prefácio do livro **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – arqueologia e diversidade (volume III)**, obra realizada em parceria entre o Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão Integrada do Território da Unesc, o Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito (Nuped/Unesc) e o Instituto Olho D'Água (IODA/PI), com o propósito de divulgar a produção acadêmica de docentes e discentes pesquisadores neste campo, área ou linha de pesquisa. Os organizadores são Juliano Bitencourt Campos, Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues e Marcos César Pereira Santos.

Quem teve a oportunidade de conhecer o lindo trabalho que realizam os organizadores e também alguns dos autores dos capítulos não pode deixar de enaltecer a capacidade demonstrada em aliar e transformar trabalhos de prestação de serviços, experiências de campo, estudos arqueológicos em produções acadêmicas de alto valor agregado.

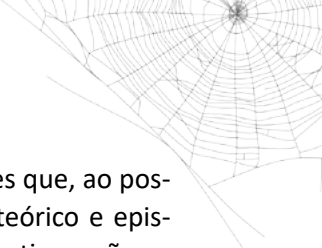
A produção acadêmica sobre patrimônio cultural, histórico e arqueológico, direito e preservação do meio ambiente está em expansão e representa uma necessidade da área para alimentar os debates sobre os desafios que essa temática apresenta não só para os técnicos, mas para os educadores e a sociedade em geral.

O processo de indissociabilidade entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão ainda é um grande desafio para a academia e trabalhos como os que aqui se encontram publicados, pela originalidade e organicidade didática facilmente se inserem nas atividades acadêmicas cotidianas. Afinal, já é tempo de se avançar, pois a perspectiva epistemológica da modernidade pouco contribuiu para diminuir as fronteiras que dificultam a compreensão da educação patrimonial na perspectiva da totalidade, em que o processo de construção da cidadania se coloca como a principal.

Por isso, ressalto a importância da publicação deste livro, também, pela sua condição de produção e pela pluralidade de abordagens e perspectivas temáticas, sobre educação e gestão do patrimônio cultural, patrimônio arqueológico, direito e preservação do meio ambiente.



De forma sucinta registro cada um dos autores e títulos, como modo de deixar aqui o meu reconhecimento e reverência aos autores e suas produções: José Eduardo M. de Medeiros, que escreveu “Os desafios da educação patrimonial à altura do nosso tempo”; André Luis R. Soares e Luiz Miguel Oosterbeek, com o texto “Educação Patrimonial: um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro”; Sara Cura, Pedro Cura e Luiz Oosterbeek, que escreveram “Educação Patrimonial e experimentação didática: uma dupla de sucesso no museu de arte pré-histórica de Mação”; Rafael Guedes Milheira e Caroline Araújo Pires, autores do texto “Arqueologia, educação patrimonial e história indígena em pelotas”; Mirian Carbonera, Aline Bertoncello, André Luiz Onghero, Denise Adriana Argenta, Idemar Ghizzo e Dandara de Lima, autores do texto “O patrimônio arqueológico em diálogo com a educação básica: projetos educativos do CEOM/Unochapecó no oeste catarinense”; Amanda Seabra, que escreveu “Socialização do conhecimento arqueológico: uma experiência com crianças em escolas de Rio Grande-RS”; Andréa de Oliveira, Aldair Carvalho e Vanessa Aparecida de Meira, autores do texto “Patrimônio e preservação: o exemplo do centro histórico tombado de São Francisco do Sul, estado de Santa Catarina, Brasil”; Francine Cristina Martins e Judith Steinbach, que escreveram “Parques urbanos como espaços articuladores para formação de redes interdisciplinares mediadas pela metodologia da educação patrimonial”; Alexandro Witkowski e Tassiane Mélo de Freitas, autores do texto “As ações em defesa do patrimônio cultural como processo educativo: o caso da Avenida Espanha (Arroio dos Ratos, Rio Grande do Sul”); Maibi da Silva Macedo e Dalila Rosa Hallal, que verteram os textos “Somos patrimônio cultural de Pelotas” e “Pelotas uma história cultural: concepção, elaboração e circulação dos livros didáticos de educação patrimonial”; Bibiana Barbosa de Souza e Mariana Barbosa de Souza, autoras de “Educação popular e desenvolvimento regional: a inserção de pescadores/as artesanais na educação formal”; Michele Gonçalves Cardoso, Tiago da Silva Coelho, Krislaine da Cruz de Campos, Liziane Acordi Rocha e Nathália Pereira Cabral, autores do texto “Ação educativa em espaços não formais: a indústria carbonífera por meio do acervo do Cedoc/Unesc”; Renata Regina Souza e Rosemy da Silva Nascimento, que escreveram “Desafios e propostas para áreas de preservação permanentes urbanas costeiras: estudo de caso da APP Ponta do Goulart, Florianópolis-SC”; Jeanne Almeida Dias, Tainá Aragão dos Santos e Railson Cotias da Silva, autores de “A arqueologia e o licenciamento ambiental brasileiro”; Franciele da Silva Câmara e Patrícia Oliveira Areas, que escreveram o texto “Uma análise da interpretação jurídica da legislação acerca do patrimônio cultural e natural”; Tayson Ribeiro Teles escreveu o texto “Proteção ao patrimônio cultural indígena à luz do direito positivo brasileiro”; Marcelo de Almeida Buosi e Christiane Heloísa Kalb escreveram “Patrimônios de cima para baixo: a epistemologia da complexidade nos dilemas do campo do patrimônio”.



Todas essas produções emergem de práticas e investigações que, ao possibilitarem a reflexão e a problematização, assumem um estatuto teórico e epistemológico que aponta para novas possibilidades de pensar e concretizar ações e políticas de preservação do patrimônio arqueológico, cultural, e ambiental.

Sinto-me entusiasmado a prefaciá-la esta 3ª edição e reafirmar o valor do conhecimento, que tem aqui o nosso envolvimento e o compromisso pessoal, a nossa autoria e o nosso protagonismo.

PREFÁCIO II

Dra. Deisi Scunderlick Eloy de Farias

Pesquisadora e professora titular da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), onde desenvolve pesquisas no GRUPEP-Arqueologia e é docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Juliano Bitencourt Campos, Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues e Marcos César Pereira Santos apresentam neste livro um importante compêndio sobre educação patrimonial e legislação referente à preservação do patrimônio cultural.

A metodologia da educação patrimonial foi implantada no Brasil no final do século XX e, desde então, tem se transformado. Muitas ações contínuas e efetivas promovem a visibilidade social dos bens culturais. Saindo dos museus, seu local de nascimento, essa metodologia se espalhou pelas escolas, universidades e empresas, proporcionando uma outra maneira de ver e viver o patrimônio local.

No livro, são apresentadas as diversas atividades educativas, pautadas na educação patrimonial, desenvolvidas ao longo dos anos por arqueólogos e educadores espalhados por todo o território nacional. Não discorre somente sobre ações pontuais, mas atividades efetivas, que dão sentido ao fazer educativo, centradas em uma profunda compreensão do mundo vivido, onde os relatos apresentados ganham significado, já que são expostas as múltiplas maneiras nas quais o indivíduo se reconhece no seu patrimônio.

Esses relatos integram de forma definitiva Arqueologia e Educação, tendo como pano de fundo a legislação que impele esse movimento. Os artigos incitam a reflexão, fazendo o leitor se inteirar acerca das possibilidades dessa integração que, quando efetivada, viabiliza o despertar de uma consciência histórica, que deve ser pautada na sua totalidade, sem segregações ou direcionamentos étnicos, agregando todas as possibilidades da vida humana que compõe uma história e uma cultura.

Portanto, arqueologia e educação têm em comum a capacidade de sensibilizar para a preservação e valorização do patrimônio cultural, na sua plenitude e totalidade, livres de amarras, hierarquias ou subdivisões.

O livro reproduz esse conhecimento de forma clara, tornando-se imprescindível para o leitor contemporâneo, leigo ou especialista. Assim, arqueólogos e educadores que lerem essa obra perceberão a necessidade de se implementar continuamente ações educativas que visam valorizar e preservar o patrimônio cultural brasileiro.

PREFÁCIO III

Dra. Neli Galarce Machado

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e
Desenvolvimento

Coordenadora do Setor de Arqueologia
Centro Universitário, Universidade do Vale do Taquari (Univates)

E assim foi avançando a ciência... Em ***Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – arqueologia e diversidade (volume III)***, os autores e pesquisadores se debruçam perante a temática que envolve a educação patrimonial voltada à arqueologia e ao patrimônio e buscam dar um caráter de “aprendência” nos sentidos mais profundos do conceito. É uma leitura sobre modos, experimentações, jeitos, fazeres e mundos misturados, apresentando o encantamento da história e da arqueologia. O resultado é um fascinante e importante documento, em que profissionais destacam as ações educativas, numa perspectiva interdisciplinar na qual projetos e programas institucionalizados apresentam desafios, propostas e resultados sobre a complexidade do patrimônio cultural e ambiental num mundo pulverizado pela diversidade cultural. Diante disso, a apreciação deste livro é fundamental para professores, estudantes, pesquisadores em ambiente e sociedade e todos os que se interessam pelo tema. A educação patrimonial é um direito de todos e todas e como tal deve ser estudada, demonstrada e investigada nos mais altos níveis epistemológicos. E, aqui, pode ser um bom caminho!



NOTA DOS ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA – ARQUEOLOGIA E DIVERSIDADE

Era o ano de 2012, quando o Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão Integrada do Território da Unesc foi criado. Na ocasião, os desejos eram muitos, os sonhos enormes e as expectativas maiores ainda. Ansiávamos contribuir com as pesquisas em arqueologia na nossa região. Mal sabíamos que nos transformaríamos em uma rede de relacionamentos com parcerias nas diversas regiões do Brasil, ultrapassando o Atlântico. Esta obra ***Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – arqueologia e diversidade (volume III)*** é produto de mais uma parceria frutífera, desta vez com pesquisadores da área do Patrimônio e Educação, aqui representados pelo Instituto Olho D'Água – IODA/PI – da Serra da Capivara. Por mais de duas décadas, tem-se discutido sobre a relevância de programas educativos no contexto dos estudos arqueológicos e históricos culturais, inclusive, com aportes de leis, normativas e cartas patrimoniais. No entanto, muitas vezes, os projetos e/ou programas educativos são colocados em palcos marginais, e “tidos” como dispensáveis e/ou irrelevantes (práticas colonialistas). Portanto, a nossa provocação foi trazer para o palco principal a educação como epicentro das reflexões sobre arqueologia, meio ambiente e patrimônio cultural. Comungando dos nossos anseios, nomes importantes do Brasil e do exterior abrilhantam este volume com as mais atuais e significativas reflexões sobre educação: arqueologia e diversidade.

Boa Leitura!

Dr. Juliano Bitencourt Campos

Dra. Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues

Dr. Marcos César Pereira Santos

Organizadores



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	...14
Jorge Eremites de Oliveira	
CAPÍTULO 1	...18
Os desafios da educação patrimonial à altura do nosso tempo	
José Eduardo M. de Medeiros	
CAPÍTULO 2	...44
Educação patrimonial: um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro	
André Luis R. Soares Luiz Miguel Oosterbeek	
CAPÍTULO 3	...65
Educação patrimonial e experimentação didática: uma dupla de sucesso no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação	
Sara Cura Pedro Cura Luiz Miguel Oosterbeek	
CAPÍTULO 4	...80
Arqueologia, educação patrimonial e história indígena em Pelotas	
Rafael Guedes Milheira Caroline Araújo Pires	
CAPÍTULO 5	...95
O patrimônio arqueológico em diálogo com a educação básica: projetos educativos do CEOM/Unochapecó no oeste catarinense	
Mirian Carbonera Aline Bertoncello André Luiz Onghero Denise Adriana Argenta Idemar Ghizzo Dandara de Lima	
CAPÍTULO 6	...114
Socialização do conhecimento arqueológico: uma experiência com crianças em escolas de Rio Grande-RS	
Amanda Seabra	

CAPÍTULO 7

...132

Patrimônio e preservação: o exemplo do Centro Histórico Tombado de São Francisco do Sul, Estado de Santa Catarina, Brasil

Andréa de Oliveira | Aldair Carvalho | Vanessa Aparecida de Meira

CAPÍTULO 8

...145

Parques urbanos como espaços articuladores para formação de redes interdisciplinares mediadas pela metodologia da educação patrimonial

Francine Cristina Martins | Judith Steinbach

CAPÍTULO 9

...160

As ações em defesa do patrimônio cultural como processo educativo: o caso da Avenida Espanha (Arroio dos Ratos – Rio Grande do Sul)

Alexsandro Witkowski | Tassiane Mélo de Freitas

CAPÍTULO 10

...176

“Somos patrimônio cultural de Pelotas” e “Pelotas uma história cultural”: concepção, elaboração e circulação dos livros didáticos de educação patrimonial

Maibi da Silva Macedo | Dalila Rosa Hallal

CAPÍTULO 11

...196

Educação popular e desenvolvimento regional: a inserção de pescadores/as artesanais na educação formal

Bibiana Barbosa de Souza | Mariana Barbosa de Souza

CAPÍTULO 12

...211

Ação educativa em espaços não formais: a indústria carbonífera por meio do acervo do Cedoc/Unesc

Michele Gonçalves Cardoso | Tiago da Silva Coelho | Krislaine da Cruz de Campos | Liziane Acordi Rocha | Nathália Pereira Cabral



CAPÍTULO 13	...227
Desafios e propostas para Áreas de Preservação Permanentes Urbanas Costeiras: estudo de caso da APP Ponta do Goulart, Florianópolis-SC	
Renata Regina Souza Rosemy da Silva Nascimento	
CAPÍTULO 14	...244
A arqueologia e o licenciamento ambiental brasileiro	
Jeanne Almeida Dias Tainá Aragão dos Santos Railson Cotias da Silva	
CAPÍTULO 15	...263
Uma análise da interpretação jurídica da legislação acerca do patrimônio cultural e natural	
Franciele da Silva Câmara Patricia Oliveira Áreas	
CAPÍTULO 16	...278
Proteção ao patrimônio cultural indígena à luz do direito positivo brasileiro	
Tayson Ribeiro Teles	
CAPÍTULO 17	...299
Patrimônios de “cima para baixo”: a epistemologia da complexidade nos dilemas do campo do patrimônio	
Marcelo de Almeida Buosi Christiane Heloísa Kalb	
ORGANIZADORES / AUTORES	...317
ÍNDICE REMISSIVO	...336

APRESENTAÇÃO

Dr. Jorge Eremites de Oliveira

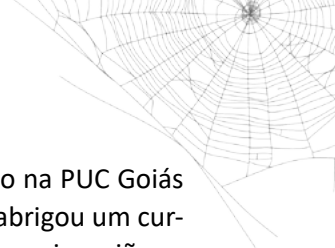
Docente no curso de graduação e no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), presidente da SAB – Sociedade de Arqueologia Brasileira (Gestão 2018/2019)

E-mail: eremites.br@gmail.com

Nos últimos anos, motivado por certa dose de otimismo geracional, tenho afirmado que a arqueologia brasileira tem crescido substancialmente em termos quantitativos e qualitativos. Para entender a situação apontada, importa registrar que durante os anos 1970, 1980 e 1990 havia no país um único curso de graduação em arqueologia. Funcionava na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, instituição que em 1991 sediou a VI Reunião da Sociedade de Arqueologia Brasileira. Trata-se de um bacharelado onde centenas de pessoas receberam formação acadêmica, incluindo colegas que conquistaram posição de destaque no campo da arqueologia e em áreas afins. As atividades desse curso foram suspensas em fins do século XX, embora houvesse uma crescente demanda para profissionais de arqueologia em várias partes do território nacional. Em outras universidades, contudo, continuou-se a tradição de oferecer treinamento e formação paralela em arqueologia, algo que geralmente ocorria em cursos de graduação em história.

Na época, sobretudo na década de 1990, existiam três programas de pós-graduação no país, dois em história e um em antropologia, os quais formavam mestres e doutores titulados na área de concentração em arqueologia. Estavam situados nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul: um na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), outro na USP (Universidade de São Paulo) e um terceiro na PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

Logo em seguida, na década de 2000, já no século XXI, por conta de um conjunto de fatores, incluindo investimentos do governo central à expansão das instituições federais de ensino superior, vários cursos de graduação e programas de pós-graduação foram criados no país. A sociedade nacional passou a vivenciar um crescimento econômico não observado desde a chamada década perdida, a de 1980, quando foi verificada uma estagnação econômica que afetou negativamente a América Latina. Neste contexto particular, a arqueologia passou a crescer mais e mais no que se refere à sua institucionalização e atuação extramuros. À exceção do



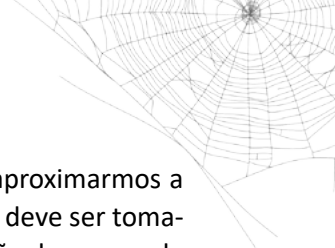
Centro-Oeste, onde no momento há apenas um curso de graduação na PUC Goiás (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), instituição que outrora abrigou um curso de mestrado profissional em gestão do patrimônio cultural, nas demais regiões a arqueologia cresceu majoritariamente em universidades públicas.

A arqueologia brasileira chegou ao ano de 2017 com oito programas de pós-graduação, sendo sete com cursos de mestrado e doutorado e um com o de mestrado, e uns quinze cursos de graduação. Passamos, enfim, a titular anualmente centenas de profissionais. Neste cenário confiante, passaram a predominar cursos de arqueologia. Todavia, também se verifica a existência de um movimento de reaproximação da arqueologia com o modelo dos quatro campos da antropologia geral de tradição boasiana, como observado em três instituições: UFPa (Universidade Federal do Pará), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UFPel (Universidade Federal de Pelotas). Além disso, em várias outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, o campo da arqueologia tem sido institucionalizado de outras maneiras. Está presente, por exemplo, em programas de pós-graduação interdisciplinares, nos quais são mantidos profícuos diálogos entre a arqueologia e campos afins, como é o caso de arquitetura, biologia, direito, educação e história, dentre outros. Situação análoga tem sido observada em museus e órgãos públicos federais, estaduais e municipais ligados ao patrimônio cultural. Soma-se a tudo isso o crescimento vertiginoso da arqueologia de contrato, especialmente no setor privado, cuja atuação principal está ligada ao licenciamento ambiental de diversos tipos de empreendimentos, desde um condomínio residencial até uma grande ferrovia ou uma megasusina hidrelétrica.

A realidade apontada, historicamente situada no mais longo período democrático da história brasileira, reverbera em uma produção intelectual ascendente, inclusive com a internacionalização da arqueologia brasileira. Significa dizer que definitivamente foram rompidas certas barreiras que até os anos 1990 isolavam a arqueologia nacional em relação à arqueologia mundial.

Toda essa leitura otimista aqui apresentada não está desprovida de uma visão crítica que tenho a respeito da disciplina e de algumas práticas controversas verificadas em um Brasil profundo, onde situo o lugar da minha fala, pelo contrário.

Mais recentemente, especialmente por conta da situação de exceção verificada a partir de 2016, outras preocupações passaram a pesar sobre minha avaliação. Refiro-me, apenas para exemplificar, à possibilidade de o governo federal retirar a arqueologia do licenciamento ambiental e intensificar a violação de direitos da classe trabalhadora e dos povos e comunidades tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas. Caso isso aconteça, grandes retrocessos serão registrados para a arqueologia brasileira e a sociedade nacional. Diante dessa possibilidade, acredito



que pesa sobre nós, arqueólogas e arqueólogos, o desafio de (re)aproximarmos a prática arqueológica das gentes e do público em geral. Esta postura deve ser tomada com vistas a superarmos o colonialismo que marca a conformação do campo da arqueologia no Ocidente, bem como as relações de poder e tentativas de exploração e dominação observadas em todo o país e para além-fronteiras. Precisamos, de fato, produzir conhecimentos que façam sentido para nós e, sobremaneira, para pessoas e coletivos historicamente excluídos da sociedade nacional, os quais constituem a maioria da população.

Nessa linha de argumentação, acredito que se faz necessário repensar a ideia de patrimônio cultural, principalmente o arqueológico, percebendo-o para além da noção formal de bens patrimoniais da União, conforme consta na lei n. 3.924, de 1961, e na Carta Constitucional de 1988. Este entendimento predominante é oriundo de uma leitura conservadora sobre o direito estatal com o qual a maioria de nós trabalha e, portanto, está muito distante de um pluralismo jurídico que existe em outros países. Contudo, pergunto como o Estado brasileiro, historicamente inventado sem o protagonismo majoritário do povo, pode ser dono de bens arqueológicos constituídos em temporalidades anteriores à sua própria criação? Mais ainda: os atuais povos indígenas no Brasil, percebidos como povos originários, isto é, aqueles cujos antepassados estavam aqui antes mesmo dos primeiros portugueses cruzarem o Atlântico com suas caravelas, não seriam os legítimos donos da herança arqueológica deixada por seus antepassados? Ocorre que, sendo povos originários, seus direitos antecedem ao direito estatal, do qual nos valem para a defesa do patrimônio arqueológico e, não raramente, de trabalhos voltados para o licenciamento ambiental. Dito de outra maneira para tornar a reflexão ainda mais complexa e provocativa, a teoria do indigenato, bastante conhecida por juristas e ratificada pela Lei Maior, não deveria ser evocada para a interpretação da legislação nacional e internacional referente ao patrimônio arqueológico de matriz indígena? Em casos assim, caberia unicamente ao Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) a autorização de pesquisas sobre sítios arqueológicos associados ao longo processo de ocupação humana que antecede ao encontro colonial nesta parte da América do Sul? Ademais, no escopo da ideia de bens arqueológicos, contida na Constituição Cidadã, entrariam as paisagens humanizadas, a exemplo das florestas antropogênicas que existem em todo o subcontinente, ampliando aqui o conceito de sítio arqueológico? Perguntas instigantes como estas me vieram à mente quando estava a escrever esta apresentação.

Reflexões desse tipo repercutem, para mais ou para menos, direta ou indiretamente, em ações das mais variadas e voltadas à educação patrimonial, gestão do patrimônio cultural, produção de história indígena na perspectiva da *longa du-*

ração e outras atividades. Exemplo disso está na diversidade de trabalhos instigantes que compõem o livro **Patrimônio Cultural, Direito e Meio Ambiente: Educação Contextualizada – Arqueologia e Diversidade (volume III)**, organizado por Juliano Bitencourt Campos, Marian Helen da S. G. Rodrigues e Marcos César Pereira Santos. A obra resulta de proíficas ações e articulações promovidas pelo Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão Integrada do Território, da Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense), em parceria com o Instituto Olho D'Água, sediado no estado do Piauí. Esta parceria Sul-Nordeste culmina com esta publicação, na qual a educação é estrategicamente colocada como ponto central de diversas e exitosas reflexões, constituídas a partir de um conjunto plural de práticas arqueológicas. Vale a pena conferir.

Boa leitura!

Pelotas, inverno de 2018.

CAPÍTULO 1

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL À ALTURA DO NOSSO TEMPO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma01>

José Eduardo M. de Medeiros

SUMÁRIO





SER HUMANO É QUANDO O MUNDO É MENTE, PENSAMENTO E LINGUAGEM

O intuito desta seção é deixar claro que o mundo é mediado por conceitos, de modo que agir no mundo implica também a capacidade de lidar com conceitos, com pensamento e linguagem. A condição humana é tal que todos temos que desenvolver imagens e leituras de mundo. Leituras de mundo podem ser fixadas em linguagem. Assim essas leituras se tornam representações sociais que também mudam ao longo do tempo. Nós chamamos de história o processo de mudança das constelações de significado e dos processos sociais ao longo do tempo. No entanto, o processo histórico é construído por membros individuais da espécie que também chegam ao mundo sem os componentes culturais necessários para atuar na sociedade. Cada novo membro da espécie desenvolve ao longo da vida sua representação de mundo de acordo com a caixa de ferramentas mental à sua disposição. Um dos principais aspectos na construção de mundo é a explicação. Uma explicação consiste em tomar algo na realidade como objeto na mente e trocá-lo por uma articulação discursiva e linguística ($a=b$). A forma mais universal de explicação e que dominou a história da humanidade até nosso tempo segue uma lógica inspirada na ação subjetiva. O ponto de partida é a realidade existente. Então o sujeito toma como objeto na mente aquilo que existe, e precisa ser explicado, e a explicação consiste em nomear a origem que causou o objeto. Essa forma de explicação difere da forma de explicação moderna que é processual. O que existe não é mais tomado como objeto fixo que emana de sua origem ou de sua causa. Nossa época entende o mundo como processo em um contexto sistêmico de condições de possibilidade. Todo processo pode desenvolver sistemas novos que ainda não se encontravam presentes nas condições iniciais. O processo cognitivo de reconstrução histórica encontra muitas dificuldades sob o paradigma da lógica de ação subjetivista. Mas a lógica processual facilita a compreensão de que história, embora um processo subjetivo de reconstrução, é científica quando parte das condições objetivas e reais de possibilidade para o desenvolvimento de sistemas novos: novas formas de vida ou formas de organização social.

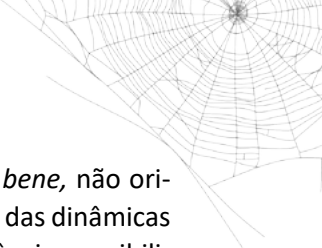


A NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO SE ANEXA À CONSTITUIÇÃO ANTROPOLÓGICA

O que esperar da educação pode ser formulado aqui sem intenções¹ de definir sua essência: Formar, com circunstâncias reais, as condições objetivas de possibilidade para o processo de aquisição das competências de ação no mundo; desde as capacidades sensoriais e motoras da primeira infância, passando pela formação de sujeito e objeto na mente, até as formações de entendimento do mundo e de si mesmo, estimulando a vontade de melhorar esses entendimentos, constantemente e sempre.

Um mundo que converge para um processo de conhecimento do sujeito é uma construção simbólico-medial sobre as mídias do pensamento e da linguagem. Portanto, o mundo é sempre humano, de modo que nós falamos de um mundo organizado com conceitos e mediado por pensamento e linguagem. Essas mídias, às vezes intuídas com verbos substancializados como em o “Pensar” e o “Usar” de uma linguagem para reforçar o fato de que são práticas do sujeito empírico, tem claramente uma dimensão histórica, pelo menos desde a anexação à história natural da história propriamente dita com o *homo sapiens sapiens*. A história cultural, ou história pura e simples, é construída sob condições não disponíveis aos seres humanos e preestabelecidas naturalmente e sem que ninguém as planeje ou reflita. No entanto, o tratamento mental de condições não-disponíveis as transformam em estruturas cognitivas, como no exemplo das categorias de tempo e espaço. Na forma categorial, que é a forma convertível em uma relação com o sujeito, são socioculturais, tanto no antes-agora-depois ou aqui-e-lá relativos ao sujeito, como no teor semântico concreto das estruturas que lidam com as dinâmicas e as regularidades da natureza, teor semântico contido em datas, calendários e paisagens que são recortes cognitivos do espaço. Formas categoriais contrastam, p. ex., com formas pré-categoriais que a cosmologia atual usa, pelo menos na física, e que implicam um esforço mental difícil por causa de nossa incapacidade de traduzir tais relações espaço-temporais às formas que comumente entendemos como espaço e tempo. Não poderíamos traduzir em uma relação com o sujeito sem perder parte do conteúdo científico.

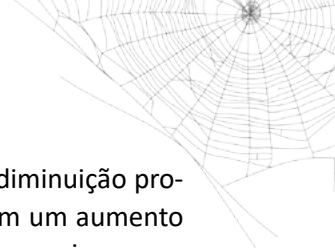
1 Não quero reduzir a educação à formação de uma razão puramente instrumental, interesseira, ao desenvolvimento de competências de ação ou à dominação de áreas temáticas e seus objetos fundamentais. Também há valor na reflexão despropositada, e no pensamento despreocupado com estratégias. Por isso, deixo aqui um citado de Horkheimer como lembrança e aviso ao leitor e a mim mesmo, de que: “O único jeito de se posicionar do lado da natureza está em desacorrentar o seu oposto aparente, o pensamento independente” (HORKHEIMER, 2007, p. 145, minha tradução).



No entanto, as categorias têm seu início temporal e, *nota bene*, não origem absoluta, na assimilação consciente das dinâmicas da natureza e das dinâmicas do organismo humano, cuja necessidade de adaptação e sobrevivência possibilita desenvolver uma harmonia entre sujeito empírico e seu ambiente, que implica marcar um compasso para as dinâmicas do organismo e as dinâmicas do mundo exterior ao sistema biológico (cf. DUX, 1989). Essas conversões de condições não-disponíveis em estruturas cognitivas não permitem outra conclusão exceto que sujeito humano e mundo só são possíveis como construções intelectuais e socioculturais.

A ação do indivíduo humano é uma ação mediada por pensamento e linguagem, e o sujeito propriamente dito não pode ser pensado de outra forma. Sujeito é o sujeito empírico, decerto, porém o corpo é desprovido de estruturas mentais ou reflexivas, sejam de sentido ou finalidade, sem as quais, no entanto, não é possível pensar o sujeito humano. Simplesmente não há na natureza formas psíquicas, nem motivos muito menos finalidades, da maneira como se apresentam aos seres humanos. Repito: a natureza é desprovida de qualquer estrutura mental antropomórfica. Estruturas de sentido e as categorias do entendimento não estão lá desde o início, nem no início da existência e do universo, nem no início da vida do indivíduo, membro da espécie. A explicação transcendental das categorias do entendimento foi uma solução temporária do iluminismo para o problema de uma natureza já entendida de modo newtoniano, sem espaço algum para estruturas intencionais ou reflexivas. Concomitantemente encontramos na teoria transcendental a consciência de que o mundo é mediado por conceitos, o que está em contraste com o entendimento moderno da natureza, na época ainda incapaz de explicar o surgimento da forma de vida humana ou de incorporar a dimensão de sentido à história natural. O expoente da filosofia transcendental, o filósofo I. Kant, ainda não sabia como compreender a emergência da forma de vida humana como um processo natural, nomeadamente o da evolução das espécies e a ontogênese humana. Por isso, a filosofia transcendental também não sabe descrever o desenvolvimento das categorias a partir de um processo, real e objetivo, de aquisição de competências de ação no mundo, senso-motoras e intelectuais, iniciado na infância de cada novo membro da espécie. Estruturas mentais se formam a partir de condições, que não tem em si ainda as estruturas elas mesmas, nem mesmo em potência como queria Aristóteles.

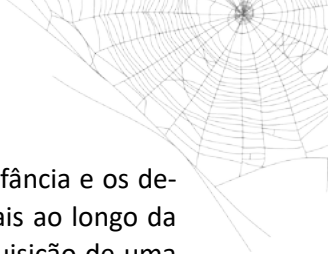
Os animais sentem dor, naturalmente, e também são seres sencientes, mas um cachorro não sente dor de dente enquanto “dor de dente”, enquanto o ser humano não pode sentir uma dor de dente sem ao mesmo tempo percebê-la como tal. Logo, nosso mundo é organizado com conceitos, e o fato de ser assim é compreensível através da reconstrução do processo de evolução das espécies até a



entrada do *homo sapiens sapiens*, cuja filogênese demonstra uma diminuição progressiva e demorada da fixação do comportamento ao instinto, com um aumento cada vez maior da autonomia. O instinto foi cada vez mais passando a servir somente como vetor de orientação ao comportamento, expandindo-se assim o espaço para ações coordenadas pela vontade sob a tutela da consciência, que formam as condições de possibilidade da forma humana de organização de mundo. Instintos foram se transformando lentamente em vetores para um espaço de comportamento cada vez mais amplo e aberto a mais possibilidades. Não é necessário que assim fosse, nem foi previsto ou planejado. Por quem seria? Muito menos a natureza tem uma finalidade na evolução. No entanto, uma vez surgindo certas condições, se abrem certas possibilidades de desenvolvimento que tem um sentido de direção que pode ser compreendido com mente, pensamento e linguagem, através do procedimento de reconstrução.

Resumindo, podemos afirmar que as circunstâncias naturais impuseram ao ser humano a tarefa de lidar com a natureza construindo seu próprio mundo em meio ao pensamento e à linguagem, após um longo processo evolutivo de perda paulatina de comportamento fixado geneticamente. Para o ser humano sobrevivente, o meio ambiente já não podia se restringir somente aos estímulos naturais com os quais o organismo está capacitado a reagir por instinto. Apesar dessa tarefa de construção de mundo ser um legado da história natural, essa circunstância natural mesma só pode ser constatada através de sentido e significado, enfim, com operações do pensamento fixadas em linguagem. Portanto a entrada do *homo sapiens sapiens* na história natural inicia algo radicalmente novo, a entrada de uma forma de vida em um novo meio: do pensamento e da linguagem, para além da natureza desprovida de intelecto, sentido, intenção, motivo, finalidade, reflexão ou mente na forma que conhecemos. Até mesmo nosso conhecimento do entendimento e da sciência, ou consciência, dos animais parte da análise do mundo como nós o entendemos. Assumir certas semelhanças e continuidades estruturais no entendimento do mundo objetivo é racional, porque também os seres humanos fazem parte da natureza. No entanto, o ponto aqui é realçar o fato de que, os processos de formação da natureza e da mente só podem ser compreendidos do lado de cá da fronteira virtual entre natureza e cultura, por apreensões intelectuais e construções de mundo disponíveis somente através de sentido e significado, com a ajuda do intelecto.

Imagens, ou leituras de mundo e a linguagem do habitat humano conhecem uma dimensão histórica, assim como as estruturas do pensamento tem um desenvolvimento ontogenético. O pensamento, com o qual todos sujeitos estão obrigados a trabalhar quando agem no mundo, tem uma dimensão ontogenética.



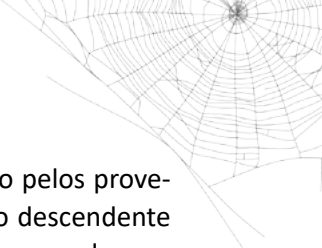
Exemplos são as formações de operações cognitivas ao longo da infância e os desenvolvimentos de esquemas de explicação que se tornam habituais ao longo da vida adulta. A dimensão histórica fica explícita no momento de aquisição de uma linguagem já preexistente no mundo com a finalidade de processar as próprias experiências, que cada novo indivíduo faz de um mundo preexistente e histórico de processos naturais e sociais.

As visões de mundo às quais o sujeito tem acesso são construções históricas e, felizmente, tudo aquilo que um dia foi construído pode ser compreendido através de reconstrução. Através de uma reconstrução, seguindo a linha de desenvolvimento das estruturas subjetivas de conhecimento, sobre as quais se constroem as representações sociais, e enfim, reconstruindo tais estruturas sobre as quais os sujeitos constroem os mundos de sentido históricos e desenvolvem as constelações de significado que condicionam a atividade que chamamos de entender um estado de coisas (DUX, 2011, p. 118).

Enfim, através da reconstrução se ganha um entendimento das estruturas, lógicas e dos hábitos que também nós, que nascemos depois, desenvolvemos ao longo da vida, e assim, se adquire distância dos modos mais primários de se posicionar perante a existência. “Somente quando reconstruímos o processo de formação dos mundos sobre suas condições, se experimenta algo das conexões sistêmicas. As últimas, no entanto, definem as configurações de sentido e significado e com isso aquilo, que chamamos de ‘Entender’” (DUX, *loc. cit.*, minha tradução. *Verstehen*, no original, também pode ser traduzido como “Entendimento”).

Reconstrução a partir das condições reais, objetivas e empiricamente verificáveis, que possibilitam a emergência de processos e sistemas novos, que não se reduzem às suas condições de possibilidade iniciais. História não trata de origens, das quais emanam as situações presentes, que já se encontram na origem em estado de potência. Nem que essa origem esteja no homem, de cujo caráter emanaria a forma de organização social. Muito menos deve a ciência histórica tratar uma condição inicial como substância que permanece a mesma ao longo do tempo. Essa lógica de substância estabelece uma relação de identidade entre passado e presente e impossibilita um olhar diferenciado sobre os processos históricos. De acordo com essa forma de explicação bidimensional entre o que no presente tem que ser explicado e sua explicação no passado, aquilo que encontramos no presente e precisa ser explicado é idêntico ao que está desde sempre na origem do mundo, que fornece o fundamento e a causa do fenômeno presente (DUX, 2000, p. 123).

Essa lógica, que é uma lógica de derivação, é que fundamenta o dito do filósofo pré-socrático Heráclito de que “o caráter é o destino do homem”, que é um hábito de explicação por proveniência, que se aplica a sujeitos humanos. Um hábito



adquirido no ambiente majoritariamente social da infância, marcado pelos provedores, que também são mais competentes, sem a ajuda dos quais o descendente não sobreviveria, uma vez que cada novo membro da espécie vem ao mundo sem as capacidades motoras suficientes ou as competências intelectuais necessárias para agir no seu ambiente.

A lógica de proveniência, quando usada em situações sociais, pode até fazer sentido e fornecer alguma informação real sobre os sujeitos. Porém, quando, sobre a matriz da estrutura de ação subjetiva, que é uma folha de identidade absoluta, proveniência é entendida como origem, que também é substância, até mesmo o uso dessa lógica em situações sociais fica comprometido, porque o ponto de partida se torna também o destino da pessoa: de onde a pessoa vier, ali ela se definiria, porque sempre participaria da substância de origem, da qual os traços do sujeito emanariam. “O sujeito deixa o Texas mas o Texas não o deixa jamais”. O “Texas”, entendido assim, é uma substância da qual emana a explicação de certas características mentais ou comportamentais da pessoa. Ocorre aqui o movimento típico do pensamento prístino de substancialização de semelhanças atributivas, e a temporalização da substância projetada na origem absoluta, de onde emanam os atributos.

No entendimento da existência sobre a matriz da substância uma explicação consiste em prover aquilo que tem fundamento no absoluto. Semelhanças e diferenças no comportamento, pensamento e linguagem podem ser explicadas, p. ex., as tomando por objetos na mente e procurando por trás de cada objeto sua origem-causa-substância na existência. Sendo que objetos semelhantes convergem para uma mesma substância: a substância do conceito que subsume os semelhantes. Peras e maçãs são frutas, porque participam da substância de ser fruta. Certas qualidades são inerentes às diferentes tonalidades de vermelho por causa do “Vermelho”. Uma origem, que também é causa de um evento, e que se mantém a mesma ao longo do tempo como uma substância, absolutamente idêntica a si mesmo, é um sujeito que age. Isso explica também porque a causa que vier antes é também considerada a “mais forte”, e o conceito mais abstrato é também o “mais fundamental”. Já que o mundo é organizado com conceitos é natural que o sujeito categorize os objetos e os eventos como casos de um gênero. Só que, sobre a folha de entendimento subjetivista o conceito mais concreto é ‘dependente’ do conceito mais abstrato (DUX, 1976, S. 28-34). E em última instância depende do topo da pirâmide de abstração, do princípio mais abstrato de todos (id.).

Sendo o pensamento primário assim, em boa parte da história os seres humanos entendiam o mundo sobre a precedência do espírito, do mental. A causa primeira espiritual era Deus. Na modernidade, nós aprendemos a pensar sob a

precedência da natureza, mesmo que por algum tempo, o hábito se manteve de prescrever à natureza um estatuto ontológico, o que só mostra a persistência do recurso ao absoluto original nas nossas formas de pensamento. Nossa época está a se despedir lentamente dessa lógica de representação do mundo inspirada na estrutura de ação subjetiva, que é virulenta, porque a construção de mundo recomeça do zero cultural na infância de cada novo indivíduo humano, e, desde a modernidade, começamos a aceitar explicações funcional-relacionais de sistema, multivariadas e processuais (DUX, 2011), que revolucionam a forma como a maioria dos sujeitos aculturados representam o mundo.

MUDANÇAS DE PARADIGMA SÃO DEMORADAS ASSIM MESMO?

Podemos falar, então, em uma mudança de paradigma nos esquemas de explicação. O que observamos na história das ciências como mudança de paradigma, se dá nos indivíduos como mudança nas estruturas de explicação que conectam os explicandos aos seus explicantes, e que, assim, formam o esqueleto que liga as partes de um sistema de interpretação da realidade. Ou seja, muda-se o que se espera de uma explicação racional. Nós estamos vivenciando em primeira mão a mudança do paradigma subjetivista para o paradigma processual. No entanto, ainda encontramos diversos modos de pensamento reducionistas, ou abertamente absolutistas, na sociedade. Então, por que o reducionismo persiste na sociedade?

O reducionismo nos esquemas de explicação ainda estão por aí por diversos motivos. Primeiramente porque ninguém sabe tudo. Segundo porque todos nós, que nascemos depois, também desenvolvemos a lógica de explicação comum a todos os seres humanos. Terceiro, e esta é uma hipótese deste ensaio, porque não é do interesse de quem tem poder para moldar a organização social mudar essa situação. A lógica de ação subjetivista permite conceder estatuto ontológico a sujeitos poderosos, de modo que o perigo é real de que o reducionismo seja tolerado, se não utilizado intencionalmente, por aqueles que Paulo Freire (2014) chamava de opressores, que nem precisam mentir, afinal muitas vezes esses pensam assim mesmo.

Por que não há um desconforto geral com a persistência do absolutismo? Não faz mal algum para os poderosos, e os que se acham bem servidos na sociedade, pensar assim de forma reducionista, que também chamamos de absolutista. Esta é, digamos, uma armadilha organizacional da democracia. Além do mais, como veremos adiante, a forma de pensamento primária legítima qualquer forma

de poder e substancializa sujeitos, sendo útil à dominação e à imagem dos sujeitos com maior potencial de poder, conceito definido como a capacidade de externalizar intenções e motivações para modificar o mundo segundo a vontade. Mas também no cotidiano não faz mal falar que “o sol nasceu” ou que “o sol se pôs”. Os entendimentos de mundo metafísicos são, no entanto, rigorosamente lógicos e o sujeito que pensar assim sobre o mundo social tirará conclusões petrificantes para sua vida. Esses entendimentos persistem porque são recriados em cada nova infância e se cristalizam na linguagem, muitas vezes sem qualquer consequência grave, como no exemplo acima da subjetivação do sol. Só que, nós deveríamos é nos preocupar com quem não tem nem poder, nem capital, uma vez que essa lógica de construção de mundo, se não for desafiada a se transformar em ciência, leva a consequências sociais concretas, e, às vezes, nefastas para os indivíduos sem o poder mínimo de autoafirmação e de escolha de vida.

A LÓGICA DA DOMINAÇÃO

Nenhuma teoria do conhecimento é mais burguesa e imperialista do que o relativismo cultural radical, que mais parece converter para o mundo das ideias a situação já consolidada da divisão de trabalho (cf. HORKHEIMER, 2007). Não há defesa possível para o postulado racista de que tais ou quais sujeitos pensam de tal ou qual forma e muito pior ainda é concluir que, por isso, seja qual for a situação presente dessas pessoas em questão, são elas mesmas que as trouxeram a esse ponto. Não. Caráter não é o destino do homem. Nós já superamos Heráclito e os pré-socráticos. Se há algo a conhecer então pode conhecer o trabalhador na fábrica da China e o cidadão urbano em Nova Iorque. Se há formas melhores de competências operacionais, então é dever de um educador, seja nas escolas, nos museus ou nas praças, estimular os sujeitos a chegarem lá. O resultado não é anarquia, e, sim, formas cada vez mais justas de democracia.

A obra de Paulo Freire, certamente, não está imune a críticas, revisões e atualizações. No entanto, uma descoberta importantíssima ninguém poderá negar. Paulo Freire fixou o achado diagnóstico para toda a posteridade: são exatamente as pessoas mais reprimidas e marginalizadas que mais precisam de educação e melhores competências intelectuais e que, porém, mais enfrentam resistências ao aprendizado. A razão pedagógica para o ciclo vicioso e trágico também está na obra do pedagogo brasileiro ainda que precisando de algumas atualizações. Segundo Freire, uma pedagogia é opressora quando enxerga o educando como uma conta de banco onde se deposita conhecimentos. O método bancário, que Paulo Freire

indica como orientando, auxiliando e justificando a opressão, é tanto sintoma de um pensamento primário, que entende o sujeito como substância, enquanto aquilo que permanece o mesmo ao longo do tempo, assim como consequência de um sistema social construído sobre relações de interesses sob condições de concorrência, isto é, relações de poder.

Primeiramente olhemos para o sistema social o qual não é prioridade desse artigo, mas não pode passar despercebido. O trabalhador assalariado e o empregador dono de capital entram em um acordo voluntário, certamente, mas negociam de pontos diferentes de partida, e com potenciais diferentes para satisfazer seus interesses. Sobre essas estruturas se construiu a sociedade de mercado, cuja estrutura entra em conflito com o ideal democrático, que converge para a possibilidade de uma vida autodeterminada para todos e cada um dos sujeitos humanos, enquanto vida em meio ao pensamento e à linguagem, enfim, materialmente acima do mínimo para a sobrevivência biológica, que seria necessariamente desumana, já que, como vimos, a própria constituição orgânica do ser humano implica uma vida com sentido (DUX, 2013). Além disso, uma forma de vida sociocultural desenvolve naturalmente desde a infância a necessidade de intimidade, enquanto enclive no mundo onde se protege das frustrações no processo de aquisição de competências sobre o mundo. Normalmente junto ao corpo dos provedores. A necessidade de intimidade se transforma ao longo da vida e em conjunto com a reorganização da sexualidade na puberdade, mais centrada nos órgãos genitais, em um contexto de procura por autonomia, formam-se as condições para o desenvolvimento do fenômeno do amor² enquanto anexação de uma vivência significativa à esfera desprovida de sentido do corpo de um outro (cf. DUX, 1994). O amor e o interesse em ganhar autonomia sobre o mundo são as condições de possibilidade da comunidade familiar, núcleo de formação da sociedade, com relações mediadas por comunicação e estruturadas pela linguagem. Assim como, obviamente, também há a necessidade de um trabalho, na melhor das hipóteses escolhido autonomamente, e que faça sentido ao sujeito, um trabalho onde a pessoa possa afirmar um pouco de si³. Esse é um problema enorme para o economista, pensador da casa, do *oikos* em grego, que afirma a lógica utilitarista, do maior bem para o maior número de pessoas, e terá que, em algum momento, justificar por que aquele número menor de pessoas não poderá ter uma vida humana.

2 Família é um assunto tão complexo, quanto amor ou trabalho. Seria impossível discutir todas essas questões aqui. Por isso sobre esses temas cf. o processo de formação da família e da sociedade em Dux (1992 & 1994).

3 Situação menos problemática nas sociedades arcaicas onde as práticas para a sobrevivência se enquadravam naturalmente aos esquemas motores do corpo, e, adquiridas desde a infância, as práticas de vida se harmonizam com as capacidades incorporadas. A situação se torna muito mais difícil na sociedade moderna com campos mais especializados de trabalho, que demandam maior tempo de formação (DUX, 1994, 2004, 2013).

Na sua forma mais cínica, o liberalismo econômico consegue conviver com o reacionarismo e a extrema-direita, que o economista enxerga como necessária para alienar o povo da satisfação de seus interesses, por medo de que isso tenha consequências nefastas ao sistema econômico e à sua casa própria, unidade nuclear da estratégia de vida, e ainda concebida como substância como o *oikos* grego ou a Casa Grande de Gilberto Freyre, onde a casa, as propriedades, a terra e a família fazem parte da substância do mundo próprio, que se define em forte contraste com a dimensão exterior do mundo e da sociedade. O economista reafirma esse desenvolvimento cínico também quando postula o desenvolvimento cognitivo e antropológico como somente posterior ao econômico, embora seja assim na sua dimensão histórica e real do caso brasileiro, nós também temos consciência de que história é uma construção humana e de que as estruturas cognitivas, subjacente aos juízos de valor e às escolhas, precedem ao consumo. Como essa lógica pode ser humanista? Primeiro se compra, se endivida, depois se aprende a reconhecer o valor do dinheiro no tempo, ou que endividamento não é saudável, ou que o que se consumiu destruiu um pouco o mundo, sua própria comunidade e sua própria existência?

Mas esse tema não deve nos ocupar tanto aqui, onde basta lembrar que, felizmente, o sistema social não é composto só de um subsistema, o do mercado, mas conhece o subsistema do poder político, que em uma democracia é usado para impor limites à lógica do mercado, e à dos políticos que também sentem necessidade de acumular capital. A forma contemporânea de formação social segue uma lógica de organização do processo de produção que tende a priorizar o capital, em detrimento do trabalho e do meio ambiente fornecedor das matérias-primas. Essa forma de lidar com o mundo não reconhece a capacidade de bancar uma vida humana para todos, por isso uma consequência da própria lógica da sociedade de mercado é que o centro democrático, composto por aqueles que se sentem bem servidos na sociedade do jeito que ela está, permita que as pessoas que vivem nas margens do sistema econômico, ou mal incluídos ou completamente excluídos, caiam abaixo do nível humano de vida, visto que, para o mercado interessado somente na multiplicação do lucro e acumulação de capital, que também significa poder, capacidade de dominação sobre outros e status, uma vida razoável é “financeiramente” impossível para todos, já que o mercado tem limites e seus atores tem consciência clara dos mesmos. A maioria deles estudou economia.

Nossas constatações tem um desenvolvimento histórico, melhor descrito por Dux (2013), mas já versam luz sobre o fato de que a extrema-direita é uma depravação do ideal democrático e uma usurpação do povo, já que esse lado político se aproveita de uma lógica de substância e identidade absoluta do pensamento pri-

mário, onde semelhanças no comportamento, pensamento e linguagem, são compreendidas como substância, na qual participam tanto o povo mais pobre, como o cidadão mais rico, de modo que o sucesso do rico pode servir de alívio psicológico para o mais pobre. Algo que não pode dar certo indefinidamente. Nem nunca deu certo, nem criou uma constituição de sociedade mais justa. Extremistas também seguem essa lógica quando pensam a sociedade. Segundo o radical, a sociedade reformada mantém algo do que era, e aquilo que se mantém é entendido substancialmente, de modo que aquilo que é o mesmo, numa outra vez, da sociedade conserva sua substância, da qual a presente situação emana. Logo, se essa substância estará preservada no futuro, então no futuro emanará a mesma configuração social que se verifica no presente. *Hélas!* A questão da justiça não se resolve assim.

Resumidamente, como essa lógica facilita dominação, é provável que sempre encontrará sua expressão nos partidos políticos e sua aceitação nas estruturas da sociedade de mercado.

E por que facilita a dominação? Fundamentalmente porque não é uma forma de pensamento histórica e sim mítica, que parte da realidade como ela se encontra, vai à sua origem procurando sua explicação, pressupondo em potência na origem a realidade no estado presente, para ver a “realidade como ela é” sair da origem, do mesmo jeito que ela já se encontra perante o indivíduo. Ou no início tudo estava ao contrário, p. ex. as mulheres detinham o poder, até que algum ato traga a situação presente à tona, como uma rebelião dos homens que meio que já estava para acontecer ou se encontrava em estado latente. Ou no início algum ato divino deu início à realidade como ela é. Normalmente um ato de criação sucede o nada, que é o repouso antes da ação. Nessa forma de entendimento temporal, o nosso tempo é continuação daquele ato inicial. Assim é possível viver no campo de ação do divino. Porém, essa estrutura não permite uma tomada de consciência de que as formas de organização social são humanas e construídas a partir de condições objetivas. As coisas sempre foram assim, e assim sempre serão. Enfim, assim sempre serão, segundo esse entendimento primário, se e somente se mantivermos a ordem do ato inicial, visto que toda ação tem uma duração: começo, meio e fim. No fim de uma ação há um retorno àquele repouso antes do ato. O medo de retorno ao nada, do fim da existência, também tem seu papel a cumprir na manutenção da constelação social do jeito que se apresenta. O pensamento primário não separa ordem social da ordem natural. Aliás, de acordo com essa leitura de mundo até a natureza esconde forças subjetivas.

Vide o trabalho sobre as marcas que as relações extrafamiliares deixam nas relações intrafamiliares com especial atenção às relações dos casais em sua dimensão histórica de G. Dux (1992). Embora amor, que sempre houve na história,

implique igualdade, ou pelo menos disponibilidade para cooperação, também sempre surgiram desigualdades. A realidade é uma de interações humanas concretas e possíveis de compreensão histórica, horríveis para o interesse dos membros femininos da espécie de ganhar autonomia, mas as interpretações dos povos arcaicos, e de nossos contemporâneos excluídos dos avanços do conhecimento histórico, escondem a construção da realidade com mitos. Um estado de coisas que pode dificultar a revolta dos oprimidos os quais sabem se voltar contra as pancadas braçais, mas não sabem como se voltar contra a sociedade (id.).

Mas o que nos interessa no presente artigo é entender essa forma de pensamento com a qual aquela pedagogia criticada por Paulo Freire como “método bancário” é pensada, e que interpreta o educando como uma conta de banco a se depositar competências para o mercado de trabalho, para que, assim, possamos compreender como, de acordo com essa forma de pensamento, o método bancário não só parece legítimo e razoável, como indispensável e único. A questão também não é tanto o acento na preparação para o mercado de trabalho, afinal todos nós estamos diante da tarefa de nos posicionar na sociedade de mercado, para conseguirmos o meio de sobrevivência que é, nessa constelação social, o dinheiro. No entanto, não é necessário para isso, o uso do medo, da ameaça, e da redução da vida à sua dimensão econômica, como vemos acontecer ainda hoje. O problema maior é que o “método bancário” não parece razoável somente para o educador como também para o educando.

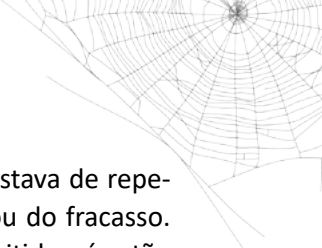
Adiantando a resposta: o hábito de tomar algo como objeto na mente, projetando sua essência na existência, para procurar a realidade por trás da aparência do objeto em sua essência absoluta, tanto substancializa sujeitos como sujeita objetos. Não é que o conhecimento seja coisificado ou reificado. Muito pelo contrário! Ele é antropomorfizado. Um assunto escolar qualquer é tomado como objeto e projetado na existência dogmaticamente, de onde esse assunto tem que agir como um sujeito humano para causar a evidência ou o convencimento em uma outra pessoa. Uma vez existindo um conhecimento de matemática ou de geografia, esse conhecimento precisa literalmente se revelar para um outro, fazendo o caminho contrário da descoberta, passando por trás das aparências até reaparecer como o mesmo assunto outra vez, na cabeça de uma outra pessoa. Só que, como assuntos ou temas não agem, e age somente o professor, o último passa a ser entendido como causa primeira do aprendizado. Quando voltada para o estudante, a forma de pensamento opressora enxerga uma substância a ser preenchida com conhecimentos. No polo emissor se sobressai o aspecto de sujeito. No receptor o de substância, que é aquele centro virtual projetado nos objetos, à qual dirigimos variações de comportamento. A lógica é a mesma. Assim, o professor é origem, um

sujeito-substância. O aluno é substância que age, uma substância-sujeito. Eis a lógica que consegue justificar a dominação no plano das interpretações.

Essa lógica é comum a todos os seres humanos, porque é desenvolvida na primeira infância. Quando uma criança tenta alcançar o seio materno e não consegue, ela então procura por um sujeito por trás do objeto que, agindo, causou a mudança. Além disso, o processo de coordenação motora está sob domínio do controle da consciência humana, de tal modo que o sujeito tem que refletir sobre si mesmo, enquanto agente ativo, para corrigir e coordenar seus movimentos no mundo. O sujeito vai ganhando consciência de si e concomitante acontece o processo de formação do objeto na mente, em que não só o sujeito se percebe como um princípio ativo existente, como esse princípio de ação é usado na estrutura de explicação de objetos e eventos no mundo. A explicação é formulada somente quando um problema aparece no campo de experiência, ou uma frustração no campo de ação, e esse modo *ad hoc*, para devidos fins, é uma das características fundamentais de um esquema de explicação, que explica o como e o porquê ao mesmo tempo.

A lógica primeva forma um hábito de pensamento que se cristaliza na estrutura de sujeito e predicado da linguagem. Isso significa que o mesmo indivíduo pode conviver com conhecimentos materiais avançados, operações mentais complexas, ou conhecimentos práticos, coordenando complexamente diversos elementos em um campo de ação, concomitantemente com explicações simplórias para diversos outros elementos do mundo, com os quais ele não tem intimidade. O físico pode explicar toda a cosmologia cientificamente e ainda assim se ver tentado a reduzir a forma de organização humana às partículas enquanto origem absoluta, embora reconheça a irredutibilidade de sistemas biológicos aos sistemas físicos.

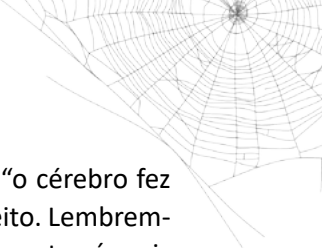
O cidadão urbano moderno pode ter uma compreensão bem complexa de tudo que lhe aparece do lado do objeto, mas quando volta a sua atenção a si mesmo, utiliza normalmente uma lógica absolutista, onde o sujeito é capaz de tudo, até mesmo de criar suas próprias circunstâncias sociais. Esse indivíduo moderno conhece diversos aspectos da sociedade e é capaz de manipular diversas circunstâncias sociais e institucionais, de modo que vai levando desde a infância consigo aquela percepção de si como um princípio ativo no mundo, nada mais natural, e quanto mais sucesso, menor a necessidade de questionar a sua percepção de si como poder de agir no mundo. Teoricamente, se perguntado e provocado a dar uma explicação racional, esse cidadão até reconheceria que seu sucesso estava desde o início sob condições que não estavam à sua disposição, como o nascimento numa família rica, sua herança de capital, ou circunstâncias quaisquer que não estavam sob seu controle. Mas, talvez por falta de frustração, ele também pode se explicar, até para ele mesmo, como um sujeito absoluto, como demiurgo de sua própria condição.



Lembrem-se daquilo que Durkheim dizia e que Adorno gostava de repetir que o sistema social se torna perceptível no momento da dor, ou do fracasso. Quando se procura um emprego e não se acha, ou quando se é demitido, aí então se sente na pele a resistência dos fatos sociais. No caso da sociedade brasileira há um exemplo muito mais claro. Quando um jovem estuda alguma matéria, descobre uma aptidão, continua sua educação até se formar, para descobrir então o valor da matéria na formação de cidadãos maduros, autônomos e livres, construtores de uma constituição de sociedade mais justa, o jovem então se forma em licenciatura para se tornar professor no ensino fundamental ou médio, e quando acha um emprego recebe um salário miserável. Esse salário é a sociedade brasileira dizendo, cordialmente, “olá”. Não foi o sujeito que se formou em licenciatura que definiu o próprio salário como baixíssimo, mas a situação é consequência do sistema social. Somente um sujeito divino e demiúrgico pode definir seu próprio salário, mas somente um muito inocente, se colocaria um salário baixíssimo!

Um sujeito que é demiurgo de suas próprias condições é um sujeito absoluto, e foi esse sujeito absoluto, que enxerga o mundo como mera possibilidade lógica, que a filosofia moderna e contemporânea ‘assassinou’, e não o sujeito empírico, que nunca deixou de existir e continua sendo o agente e construtor de sua vida, sob certas condições que limitam sua ação no mundo. O entendimento da realidade objetiva somente como mera possibilidade de ser tomada por objeto está submetido à estrutura de ação subjetiva, já que, de acordo com essa forma de pensamento, o mundo objetivo está lá fora somente em potência, assim como uma ação subjetiva tem que ser primeiro elaborada por um sujeito, planejada, para somente em um passo seguinte ser executada de acordo com a vontade do indivíduo se tornando ato ou fato consumado. Porém, e um grande porém é esse, o mundo é real; e mais, preexiste ao sujeito.

As formas de absolutismo são diversas. Há também o absolutismo da sociedade. Obviamente as ações do sujeito também levam em conta as circunstâncias socioculturais e as incorporam à própria subjetividade. Mas o sujeito não é um construto sociocultural porque a sociedade age demiurgicamente nele. Na realidade só age mesmo o indivíduo humano, confrontado com circunstâncias socioculturais, que o indivíduo humano leva em conta ao agir no mundo. No entanto, entendidos daquela forma absoluta, o mundo e os outros são considerados simples possibilidades de que o sujeito os tome como objeto. No absolutismo subjetivo, único sujeito no mundo é a pessoa ela mesma. No absolutismo da sociedade, único ator é a sociedade, as instituições. No absolutismo da natureza já foram atores principais os átomos do pré-socrático Demócrito, e hoje temos o cérebro que tomou o lugar substancial e absoluto da alma. O filósofo H. Schmitz chama esse fenômeno



de mitologia contemporânea onde se fala que “o cérebro fez isso”, “o cérebro fez aquilo outro”, dando ao cérebro todas as particularidades de um sujeito. Lembrem-se que sob a estrutura subjetivista de pensamento a causa que vem antes é mais forte. Assim como os pais, ou qualquer provedor, eram mais competentes.

A lógica de ação subjetivista explica outra idiosincrasia moderna no modo de pensar a sociedade. Se o sujeito urbano tem sucesso é porque é aplicado e trabalhador, o que o leva a uma conclusão também presa à lógica da origem que é absolutista, binária e é uma lógica de derivação, onde se deriva de uma premissa exatamente uma conclusão. Se ele, cidadão de sucesso, é dedicado, quem não conseguiu se incluir no mercado, seja pelo motivo que for, é um preguiçoso. Nós não podemos, nem deveríamos rejeitar a constatação do burguês médio de que certa competência é necessária para se afirmar no mundo e na sociedade de mercado, constituída sob relações de poder e de propriedade. Essa é realmente uma tarefa difícil e por isso não é realista também esperar que haja programas de transferência de renda sem nenhuma cobrança de desempenho. Mas a conclusão tirada assim, a partir de somente uma premissa, não é feita a partir de uma reconstrução concreta e realista dos processos de formação da vida alheia, construída sobre condições de possibilidade reais, objetivas e não disponíveis aos agentes. A conclusão, de que o excluído é um preguiçoso, é fruto dessa lógica reducionista de derivação, cujo hábito se desenvolve em toda infância de cada membro da espécie, e é por isso, nas palavras de Dux, virulenta⁴: a lógica de ação subjetivista.

Agora também é fácil entender como ao adjetivar o excluído de “preguiçoso” a discussão chega a um fim, porque se achou o princípio do problema em uma estrutura subjetiva. Quando se opera sob a lógica de ação subjetivista uma explicação encontra repouso somente quando acha um princípio que se coloca a si mesmo no mundo. Só que, sujeitos realmente são capazes de dar início a eventos a partir de suas ações. Aliás, assim como um sujeito que pode refletir criticamente sobre si, se conhece como usuário do pensamento e não como objeto do pensamento, também um ato intencional-reflexivo chega a um impasse crítico naquele limite da reflexão consciente onde sujeito pensante é idêntico ao objeto pensado. Além disso, quando age no mundo o sujeito é aquele que se movimenta a si mesmo. Logo, uma causa primeira tem que ser uma que se coloca a si mesma no mundo, e por trás da qual não pode haver mais nenhuma outra causa, sob pena de contradição em princípio ou de reabertura da cadeia causal.

4 Preconceitos são virulentos por motivos análogos. O pensamento primário é concreto e prototípico, faz uso de imagens concretas na assimilação de conceitos, além de ter uma capacidade de associação exótica, onde a menor semelhança pode servir de identidade que converge para uma substância do conceito comum. Adicionando a isso o fato de que políticos enxergam vantagem em eleitores preconceituosos temos assim os ingredientes da bomba-relógio que é desatada todo dia pelos bravíssimos educadores brasileiros. Eternamente mal pagos. Tragédia!

A discussão sempre termina, somente quando se acha essa causa que causa a si mesmo. Enfim, a procura por explicação acaba quando se acha o absoluto que Hegel já chamava de substância-sujeito, tornando público o seu absolutismo. A adjetivação também ilumina um aspecto muito importante para entendermos a lógica de ação subjetivista. A preguiça traz para a discussão a categoria da vontade, da má vontade ou da falta dela. A categoria da vontade é conveniente a um sujeito, porém a exclusão de um sistema teria de levar em conta o próprio sistema, do qual o sujeito está sendo excluído. Só que, os processos sociais com características de sistema não conhecem a categoria de vontade. Portanto, a própria reparição da categoria da vontade na discussão de um problema complexo é mais um resquício da lógica subjetivista. Um entendimento de mundo assim ainda está antropomorfizando o mundo, subjetivando os objetos e não poderia estar mais longe da crítica do conhecimento da idade moderna e das explicações científicas que são processuais. Os valores demiúrgicos de Max Weber também são exemplos desta forma de pensamento arcaica, já que, em momentos de indecisão científica, apresentam categorias subjetivas para realidades objetivas. A vontade, assim como os valores são categorias absolutistas (DUX, 1987), e, francamente, obscurantistas.

Exemplos dessa lógica primeva podem ser vistos também em enunciados como “a neve é branca”, quando parece afirmar que a cor deriva, emana, ou é alguma propriedade da neve, embora a explicação científica tenha que reconstruir todo o processo, passando pelas propriedades da luz e os processos físicos do objeto, as constâncias da ótica, e os processos físico-químico-biológicos até as qualidades subjetivas incomensuráveis do sistema orgânico receptor, irreduzíveis aos processos físicos que são temporalmente anteriores. Lembre-se o leitor de que a cor não está “no” cérebro enquanto sacola ou vasilha que armazena experiências. “Dentro do cérebro” como “dentro da alma” são expressões equivalentes e ultrapassadas, cientificamente incorretas. Outro exemplo, este usado por Günter Dux (1982), é a situação em que se pergunta pela razão dos juros altos para créditos, e se responde, que é porque “o banco central levantou os juros”, como se o banco central fosse um sujeito agindo no mundo. Esse modo de explicação reduz toda a complexidade, como o do sistema socioeconômico e do sistema financeiro, a uma simples ação institucional, como se instituições agissem sem os seres humanos. Também as decisões do banco central são compreensíveis através de reconstrução, e estão sob condições apreensíveis racionalmente.

O importante é ressaltar que nossa compreensão dessa lógica de leitura do mundo nos permite entender como os menos educados aceitam a pedagogia da repressão. Nessa forma de pensamento, também as coisas podem agir para causar efeitos. Lembrando que a primeira concepção de causa é aquela que Piaget chamou

de psicomórfica, que é quando, p. ex., um sujeito levanta o braço. Porém, quando há literalmente alguém ‘por trás das coisas’, um agente de verdade, esse ator real se torna a causa primeira do acontecimento, e, no caso específico da pedagogia, causa primeira do aprendizado. Dessa forma, os sujeitos reais se tornam substâncias, a partir das quais conhecimento emana, literalmente! Isso enfraquece o educando, aliena a atividade de aprendizado ao professor, e reforça uma visão autoritária e piramidal do mundo.

Logo, os educadores modernos não podem nem se entregar ao relativismo radical, traduzindo a divisão de trabalho já existente, nem ao construtivismo absoluto, que é paralisante quando absolutiza a consciência moderna de convergência do mundo a um processo de conhecimento do sujeito. Aceitar o relativismo ou o construtivismo radical significaria entregar o educando de mão beijada a uma forma de pensamento opressora, desenvolvida naturalmente na primeira infância de cada novo membro da espécie humana. O educador moderno pode, então, praticar o realismo construtivista ou o construtivismo realista:

Sim, há um mundo preexistente a se conhecer, aumento do conhecimento material sobre o mundo ao longo da história e da vida individual, assim como aprimoramento das operações mentais. Como também há formas de compreensão, de si mesmo e do mundo, e competências operacionais mais compatíveis com os desdobramentos da época moderna. O que exatamente podemos aprender com a modernidade? Isso nos ocupará no próximo passo.

EDUCAR PARA A LIBERDADE SIGNIFICA CRÍTICA, MAS TEM OBJETIVOS PRÓPRIOS

Na primeira parte vimos que nós construímos nossos mundos a partir das condições naturais de nossa constituição antropológica. Os sujeitos humanos dão conta da tarefa de construção de mundo com as ferramentas do pensamento e da linguagem. Nossas caixas de ferramentas, no entanto, não vêm prontas para agir na sociedade. Também nossas operações intelectuais se desenvolvem, mas somente até o ponto que permita agir no mundo sem grandes frustrações. Ninguém joga fora as ferramentas que funcionam. Para que nossa caixinha de ferramentas intelectuais mais primitiva se torne obsoleta é necessário que haja mudanças objetivas em nosso entorno e nas circunstâncias no campo das experiências que queremos processar. A sociedade se tornou mais complexa socialmente com a invenção da escrita, a conexão das práticas de vida pelo mercado, a dominação dos reis sobre a organização social. Todas essas foram mudanças que precisaram ser processadas intelectualmente e mudaram a consciência dos sujeitos e suas leituras de mundo.



As revoluções científicas mudaram nosso entendimento de mundo, retirando qualquer estrutura mental ou espiritual da natureza. A revolução industrial mudou nossa consciência da organização social. As revoluções políticas mudaram nossa compreensão da dominação política e forçaram uma diferenciação entre poder político e poder econômico. Estamos cientes de que, se tivermos dificuldades de agir no mundo para satisfazer nossos interesses de uma vida autônoma levada em meio ao pensamento e à linguagem, podemos tentar mudar a sociedade mudando os políticos, os pressionando, ou também podemos viver numa comunidade alternativa e etc. Essa consequência quase anárquica é um dos resultados do iluminismo.

Na segunda parte do artigo, no entanto, percebemos que cada um de nós nasce no ponto zero da cultura, de modo que todos nós temos a tarefa de construir o mundo desde a posição inicial. Também as categorias precisam se formar. Assim sendo, nós desenvolvemos estruturas de pensamento e esquemas de explicação que podem atrapalhar na hora de agirmos em um mundo tão complexo. Não é à toa que a forma democrática de vida e a de organização social são justamente fenômenos bem recentes na história. A maior parte da história conheceu somente a regra da dominação e da violência. Nada é mais natural, no entanto, que partidos e capitalistas aceitem, aprovelem ou até se aproveitem conscientemente da lógica primeva de leitura de mundo, porque, como a segunda parte teve a intenção de demonstrar, essa forma de construir o mundo facilita a dominação. Facilita e consegue justificar. Não são interesses e necessidades do sujeito que estão sendo inibidos *realiter* por outros sujeitos mais fortes, mas é “a cultura do sujeito que é assim”. Ou: “A cultura faz (sic!) o sujeito nem pensar nisso de ganhar autonomia”. Por isso nossa atenção agora se volta a todos os outros que não são senhores do carma de ninguém. Uma educação para a liberdade não pode ser inocente de achar que métodos pedagógicos antiquados não podem ter uma utilidade extremamente atual. A educação patrimonial livre e democrática tem objetivos próprios de fato, reais, e muito bem articuláveis.

OS POSTULADOS DA MODERNIDADE

Mudanças no entendimento do mundo não acontecem do dia para a noite. As mudanças não são abruptas nem na cabeça do indivíduo que passa primeiramente por um processo de desequilíbrio, então uma acomodação à realidade, para somente numa etapa seguinte assimilar o mundo da forma nova. Muito menos são abruptos os desenvolvimentos ao longo da história, onde o próprio conceito de

crise parece, ao menos para mim, antropomorfizar um processo histórico que é contínuo. Se entendermos por história, não mais uma sequência de ações ou atos e suas consequências, mas uma sequência de formas de vida, nas quais os seres humanos se abrem ao mundo (DUX, 1982, S. 25), a história se torna um processo compreensível e lógico.

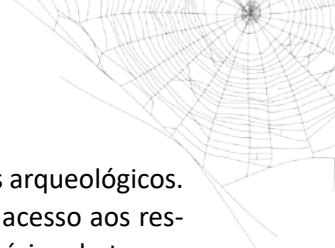
Uma das transformações mais importantes para o nosso tempo foi o processo de revolução científica dos sec. 16-17 que retirou estruturas reflexivas ou intencionais do entendimento da natureza. Os processos naturais já não podem mais ser entendidos daquela maneira tão bem articulada nas teorias de Aristóteles, onde p. ex. a rosa se encontra em potência na semente, se torna rosa, para no momento seguinte decair daquele caso modelo da espécie que a rosa necessariamente se tornara. Um modo de ver o mundo que, como bem viu o historiador da arte E. H. Gombrich, leva seguramente a frustrações, já que se espera da semente uma forma preconcebida de rosa (GOMBRICH, 2002). Com a revolução das ciências naturais, a natureza perde o carácter de emanção do ser absoluto, ou de continuação de um ato divino. De modo geral a lógica de ação subjetivista já não se aplica para o lado do objeto. Ainda assim a lógica absolutista, ou o paradigma orgânico como no contraste com o paradigma mecanicista, se manteve válida durante bastante tempo do lado do sujeito. O amor romântico é um exemplo, porque encontra no sujeito o absoluto, o Ser, que não se encontrava mais nos objetos ou na natureza, que é simples processo, sem sentido ou finalidade. Amor, enquanto junção da intimidade e sexualidade, sempre houve na história (cf. DUX, 1994), só que não da forma romântica.

As categorias do entendimento no idealismo transcendental são outro exemplo da dificuldade de compreender as faculdades do sujeito enquanto processos naturais, com dimensões filo- e ontogenéticas. As categorias de Kant foram uma solução, enquanto não se podia levar em consideração a teoria da evolução das espécies ou o desenvolvimento do aprendizado da criança (cf. DUX, 1989, 2011), primeiramente explicitadas nas obras de Darwin e Piaget respectivamente. Porém, o pensamento reducionista prevalece também enquanto se entende a matéria como substância, à qual até a vida única do sujeito humano se reduziria. As teorias psicanalíticas com suas mitologias, e suas ênfases em pulsões originais, explicadas por eventos originários dos primórdios da pré-história, são teorias que entram em dificuldade logo que tentam explicar o modo de transmissão das pulsões e desses eventos traumatizantes originários de um sujeito para o outro, então, seus defensores inventaram que eventos culturais na vida de um indivíduo se gravariam nos genes (DUX, 1992, p. 218-260), retroagindo na matéria. Outros inventaram também a categoria de *memes*, análogos culturais dos genes, que, diferente dos genes, não são um termo científico de forma alguma, pois não servem como etiqueta a

nenhum fenômeno objetivo (HALLPIKE, 2011). A filosofia de Nietzsche no final do sec. 19 é um exemplo dessa tentativa moderna de reduzir o homem à natureza e o filósofo alemão acabou (re)inventando a metafísica mais antiga da humanidade, a do tempo cíclico na sua famosa teoria do eterno retorno (DUX 1989, p. 349-370). O primado da natureza é temporal e não ontológico. Até Karl Marx procurou nas necessidades naturais os pré-requisitos do primeiro “ato histórico”: o ato da sobrevivência, ou o ato de produção dos meios de subsistência (MARX, 2013, S. 27-29). Se atos, substâncias ou princípios, a lógica da origem é a mesma, que vamos ultrapassar, porque ideologia é isto: um modo de explicação que não faz mais sentido.

Nós já não precisamos, nem podemos mais, reduzir todos os fenômenos humanos e sociais às suas condições de possibilidade naturais, como se a natureza fosse o ser absoluto de onde emana a realidade e sua justificação. De modo que, também as ciências sociais e humanas têm mudado de paradigma, fugindo de explicações em forma de se-então. Só que, a tendência reducionista nos nossos esquemas de explicação restringe e bitola o entendimento dos fatos sociais que são históricos. Portanto, um dos desafios fundamentais para a educação patrimonial é permitir uma visão diferenciada da sociedade através de reconstruções históricas. Obviamente não se pode forçar ninguém a empreender reconstruções científicas, mas dá para ajudar, desafiar, provocar, assistir e apoiar, enfim, oferecer suporte. As capacidades cognitivas operacionais mais modernas são relevantes porque concorrem com um outro processo importante dos últimos tempos, o da revolução política, com cada vez mais sujeitos conscientes de que a forma de organização social é uma construção e que, p. ex. através do voto, essa construção pode ser alterada e moldada pelos sujeitos cidadãos.

Uma educação para o patrimônio antropológico, histórico e social tem assim a missão importante de lembrar que a consciência da construtividade da vida humana também passa por um processo de construção. Sem os desafios cognitivos necessários ou a infraestrutura adequada, sem salários decentes para os trabalhadores da área cultural, para que esses se sintam estimulados a realizar o trabalho de comunicação na esfera pública, enfim, sem a educação patrimonial abre-se um espaço para a perda do senso de que a ordem social é factível e se faz uma chamada amigável para uma lógica de dominação. Para os políticos é mister lembrar que dominação é sempre uma cujas consequências não estão sob controle, e será uma que as V. Exs. não gostam (cf. Trump). Paralelamente as reconstruções do patrimônio fomentarão a percepção de que o mundo humano converge para um processo de conhecimento subjetivo, estimularão a reconhecer a diferença entre signo e referente, entre o pensamento, a linguagem e a realidade. A tentativa de ganhar competências de ação sobre o mundo encontrado é mediada por construtos



e esquematismos, que encontram objetivações p. ex. nos resquícios arqueológicos. O trabalho do patrimônio cultural é duplo de, enquanto criando o acesso aos resquícios, mostrar como os últimos foram as mídias do processo histórico de tornar o mundo acessível. O que foi construído, com ajuda da dimensão mental, pode ser compreendido por reconstrução.

A consciência da convergência do mundo ao sujeito é parte da crítica do conhecimento praticada desde o iluminismo, com aquela por Kant cunhada “revolução copernicana” na teoria do conhecimento. Porém, muito além de estimular o pensamento crítico, deveríamos procurar que o mundo do sujeito se expanda no sentido concreto de desabrochar a existência nas dimensões espaciais e temporais. Que se saia do presente primitivo, como o filósofo H. Schmitz chama a experiência de “eu, aqui e agora”, dando um tapa desafiador na mente, no pensamento e na linguagem. Assim o sujeito se torna capaz de reconhecer que a realidade não só o precede como é acessível ao processo subjetivo de conhecimento. O reconhecimento dessa independência do mundo, e do conteúdo de realidade objetiva contido em nossos construtos, os dos sentidos assim como os do pensamento e os da linguagem, é condição de possibilidade para a questão da justiça, enquanto reivindicação contra a sociedade, no reconhecimento de questões estruturais objetivamente injustas, que inibem a satisfação das necessidades dos mais diversos sujeitos, e sob as quais o sujeito sofre quando tenta agir no mundo. Afinal, nem tudo é problema psicológico. De vez em quando é a sociedade que é injusta mesmo.

Segundo o sociólogo Günter Dux, os postulados da modernidade são, além da mudança no esquema de explicação para o paradigma processual, o postulado da convergência do mundo ao sujeito, concomitante com o postulado da consciência da construtividade do mundo humano, do mundo social e do mundo interior subjetivo, e a consciência da historicidade do mundo em oposição às explicações míticas. Os postulados de convergência, construtividade e historicidade possibilitam também o postulado da justiça orientado contra estruturas sociais, que podem ser transformadas já que são humanas e históricas. Esses desdobramentos seguem uma linha de desenvolvimento histórico passando pela revolução das ciências naturais no século 16 e 17, e as revoluções industrial e política dos séculos 18 e 19 (cf. DUX, 2011). A exigência por justiça na sociedade moderna já não é aquela metafísica, amparada no absoluto, que enxerga qualquer ordem estabelecida como justa porque emanando de um ato de criação, e, portanto, exigir justiça seria exigir restauração ou manutenção da ordem, nem é aquela justiça formulada primeiramente na Grécia antiga que ainda se mantinha direcionada a um ato concreto de um líder político, onde alguns atos emanados da liderança política podiam ser injustos ao causar transtornos e inibir a satisfação de certas necessidades. Exigir justiça

significa hoje exigir a construção real das condições objetivas de possibilidade para uma vida autônoma para todos os sujeitos, enquanto vida que faça sentido, em meio ao pensamento e à linguagem (DUX, 2013).

O postulado de justiça moderno é consciente da maleabilidade da organização social, mas exige do sujeito operar com pensamento de sistema. O pensamento de sistema é descentrado e consegue coordenar diversas ações em um mesmo momento presente, em uma fatia de tempo. Descentrar o pensamento de uma só ação para um sistema de diversas ações concomitantes permite pensar o mercado e a sociedade enquanto categorias relacionais. Já o postulado de justiça se volta contra duas contradições da sociedade moderna (DUX, 2008, p. 272). A primeira contradição é entre a definição autônoma pelo sujeito de como levar a vida e o sistema do mercado, formador das conexões entre as práticas de vida, que prioriza o lucro e a acumulação de capital sem levar em conta os interesses e motivações do sujeito (*id.*). A segunda contradição é constitutiva do mercado. Se por um lado o sistema econômico convida a incluir os sujeitos na economia, por outro, só se incluem no mercado aqueles sujeitos tidos como úteis ao lucro e à acumulação de capital (*id.*). Para, no entanto, entender isso tudo e exigir justiça é necessário estimular a consciência da feitura ou construtividade do mundo humano. Com isso, o sujeito se torna também capaz de pensar organizações alternativas.

O sujeito pode, assim, se desprender da visão das ciências econômicas que chegam a considerar a justiça uma categoria tão metafísica quanto a igualdade (cf. DUX, 2008, p. 229-252). O mercado é o sistema formador das conexões entre as práticas de vida no processo formativo da sociedade moderna há séculos, nisso economistas tem razão, eles estão certo também quanto aos limites do sistema econômico. Só que, o postulado da justiça se direciona ao sistema político, que tem que propor um jeito de proteger excluídos e mal incluídos, e lhes propiciar uma vida humana levando em conta a dimensão de sentido da constituição antropológica. No entanto, essa consciência não chega aos políticos se seus eleitores também já não conseguem enxergar alternativa à lenga-lenga dos economistas operada por uma incapacidade cognitiva de enxergar diferenciações sistêmicas na sociedade.

Uma reconstrução científica tornará possível a apreensão do mundo preexistente, de modo a evitar uma alienação regressiva, onde o sujeito se compreende somente como margem, *limes* do mundo, do social e do natural. Sobre a matriz sujeitadora, o sujeito pode perder contato com o mundo e boiar na existência, embora o mundo seja real e a possibilidade de conhecimento implique o fato de que já os nossos sentidos abocanharam algo da realidade, nem que seja um grãozinho da verdade. A reconstrução a partir das condições de possibilidade de próximos desenvolvimentos, onde antecedente não causa nem contém o procedente, porém

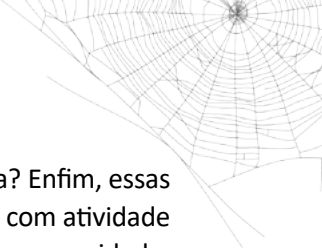
um desenvolvimento anterior somente limita alguns desenvolvimentos e possibilita outros, e o que surge em cada momento é assim um sistema novo, uma organização social ou uma forma de vida, que não estava presente dessa forma nos níveis anteriores, que configuraram o ponto de partida no tempo. Uma reconstrução assim, quando bem articulada na mente, constrói as condições de possibilidade de autonomia para uma vida definida com sentido e levada em meio ao pensamento e à linguagem, porque fornece meios intelectuais para cair em si, se percebendo parte do mundo em que se vive⁵.

Assim, a educação patrimonial, à altura de nosso tempo, tem como objetivo desejável incentivar a consciência da construtividade do mundo humano, desafiando o sujeito a reconstruir o passado processualmente até que esse se torne compreensível, sem deixar espaço para obscuridades metafísicas que tomem o lugar da agência do sujeito empírico. Postular que qualquer outro elemento do ambiente age no lugar do ser humano, seja ele os genes, os impulsos psicológicos ou os valores, ou até mesmo, em um momento de incompreensão, postular a categoria da decisão, são métodos que tendem a enfraquecer a pessoa, pois trocam o sujeito real por fenômenos e situações já institucionalizadas e, portanto, já transformadas socialmente (cf. DUX, 1987). “Valores, esta é a Quintessência, desempossam o sujeito porque mantêm uma aparência falsa de uma autonomia, a qual já foi absorvida há muito tempo pela ordem institucional” (*id.*, p. 151, trad. minha). Já decisões são tomadas sob condições objetivas e compreensíveis.

Lembrando que ação é sempre sociocultural e não animal. O sujeito tem que agir para cuidar de si enquanto organismo com interesses autorreferenciais, certamente, mas só age com consciência, vontade e em um mundo organizado conceitualmente. Além disso, condição de possibilidade real para um mundo mediado por linguagem é uma comunidade também real. Nada disso pode ser pensado nessa forma humana para o mundo animal. Também deveríamos tentar estimular a consciência da convergência da verdade ao sujeito, que é o único remédio contra o dogmatismo, e mantêm a possibilidade aberta ao diálogo racional que é também um dos fundamentos básicos da constituição democrática: a única forma de vida e organização social capaz de aprendizado.

As instituições culturais também deveriam se colocar a tarefa, seguindo os desenvolvimentos citados anteriormente, de construir espaços públicos que evitem tanto uma alienação objetal, que é a identificação completa com um papel institucional como juiz ou professor, e evitem também uma alienação regressiva, onde o sujeito se recolhe do mundo e se percebe como fronteira da realidade ou como mar-

⁵ Cf. a definição de filosofia em Schmitz (2010) enquanto um *Sichbesinnen des Menschen auf sein Sichfinden in seiner Umgebung*.



gem extrema da sociedade. O que estaria do lado de fora da existência? Enfim, essas formas de alienação são desumanas. Além disso, sentido só é possível com atividade e com interações linguísticas, cuja condição de possibilidade real é uma comunidade. A comunidade não precisa ser compreendida como uma substância, na qual o sujeito deve participar para achar sentido na vida. Saudável para o sujeito é interagir. Melhor ainda se isso significar interagir nos museus, nas atividades do patrimônio, na reconstrução do passado, na procura por verdade sobre o mundo exterior, preexistente a todos nós, pensado modernamente sob a precedência temporal da natureza.

Todavia, ainda melhor seria se as paisagens na qual o sujeito se movimentava ganhassem sentido, não para aumentar o turismo nacional, mas para fortalecer a consciência de que quem traz sentido ao mundo é o próprio sujeito. Quem sabe, assim, as paisagens ganhassem sentido de tal modo que o trabalho do patrimônio cultural se tornasse invisível e, todavia, desejável para os cidadãos. Mas nunca será assim, a visibilidade do trabalhador cultural é importantíssima e engajamento será sempre necessário, e também para os trabalhadores da área cultural saudável, até certo ponto. Já que, quando a área cultural começa a ter que lutar por pura sobrevivência, (salários dignos, regulamentação da profissão e reconhecimento do trabalho do arqueólogo etc.), é sinal de que o sistema social já entrou em colapso, a república mostra novamente sinais de falência e o extremismo já deve estar batendo à porta de entrada do congresso. A área da cultura só oferece prevenção, já o remédio é assunto para as ciências políticas, e nossas práticas muito além de nossos papéis institucionais, e, por isso mesmo, extrapola as margens desse capítulo.

REFERÊNCIAS

DUX, G. **Strukturwandel der Legitimation**. Freiburg: Alber, 1976.

_____. **Die Logik der Weltbilder**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.

_____. Das Ende der Werte – Zur Selbstbehauptung des Subjekts. *In*: OLK, T. & OTTO, H. (orgs.). **Soziale Dienste im Wandel**. Neuwied: 1987. s. n., p. 139-169.

_____. **Die Zeit in der Geschichte**: ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

_____. **Die Spur der Macht im Verhältnis der Geschlechter**: über den Ursprung der Ungleichheit zwischen Frau und Mann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.

_____. **Geschlecht und Gesellschaft:** warum wir lieben, die romantische Liebe nach dem Verlust der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

_____. **Historisch-genetische Theorie der Kultur:** instabile Welten; zur prozessualen Logik im kulturellen Wandel. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2000.

_____. **Die Moral in der prozessualen Logik der Moderne:** warum wir sollen, was wir sollen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2004.

_____. **Warum denn Gerechtigkeit Die Logik des Kapitals.** Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2008.

_____. **Historico-genetic Theory of Culture On the Processual Logic of Cultural Change.** Bielefeld: transcript Verlag, 2011.

_____. **Demokratie als Lebensform:** die Welt nach der Krise des Kapitalismus. Weilerswist: Velbrück, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMBRICH, E. H. **The preference for the primitive:** episodes in the history of Western taste and art. London: Phaidon, 2002.

HALLPIKE, C. **Memetics: a darwinian pseudo-science.** In: HALLPIKE, C. Hrsg. On Primitive Society, and Other Forbidden Topics. s.l.: AuthorHouse UK, 2011. p. 104-127.

HORKHEIMER, M. **Zur Kritik der instrumentellen Vernunft.** Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2007.

MARX, K. Die Deutsche Ideologie. In: WERKE, S., v. 2, **Fruehe Schriften Teil 2.** Darmstadt: Lambert Schneider, 2013.

SCHMITZ, H. **Kurze Einführung in die neue Phänomenologie.** Freiburg: Alber, 2010.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM EXEMPLO DE TEÓRIA E PRÁTICA NA GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma02>

André Luis R. Soares
Luiz Miguel Oosterbeek

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some looking towards the hills. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória – NEP é um projeto institucional do Departamento de História da UFSM, em funcionamento desde 1997. Inicialmente idealizado como um núcleo de educação patrimonial vinculado ao Centro de Educação da universidade, ampliou suas diretrizes e atualmente desenvolve projetos de valorização cultural, gestão do patrimônio, resgate e preservação da memória e, claro, educação patrimonial¹ (EP), termo utilizado no Brasil para as ações de valorização do patrimônio, similar as ações educativas desenvolvidas em Portugal.

A Educação Patrimonial (EP) tem sido considerada como o ensino centrado nos bens culturais, objetivando proporcionar às pessoas (em especial às crianças) um maior contato com patrimônio cultural de sua região. Através de uma metodologia específica, o objeto cultural se torna o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um facilitador para conhecer, usar, desfrutar e o transformar os patrimônios culturais, ou seja, para a apropriação do patrimônio pelas comunidades.

Se no primeiro momento o NEP considerava a EP uma metodologia de valorização ou conscientização do patrimônio, ou ainda, nas palavras de Horta, um processo de alfabetização cultural (HORTA *et al.*, 1989), atualmente compreendemos que existem diversas metodologias e distintos lócus de aplicação para a compreensão do que realmente deve ser considerado patrimônio, por quem e para qual propósito.

Uma vez que o patrimônio histórico é um bem cultural, procura-se incentivar o uso dos objetos, dos locais, dos monumentos e dos prédios históricos para realizar o ensino de história, ao mesmo tempo em que se visa valorizar o patrimônio local para a formação da identidade e para a consolidação da cidadania. Trata-se, assim, de um processo que emerge da pesquisa e que socializa os seus resultados, desta forma contribuindo para a compreensão da importância das materialidades (OOSTERBEEK, 2004) e para a capacitação crítica dos cidadãos (BAHIA e OOSTERBEEK, 2014).

No entanto, o que ocorre, no mais das vezes, é uma visão ingênua sobre a educação patrimonial, onde esta é tomada como a grande salvadora para os problemas ligados à preservação cultural, ao manejo e à manutenção do patrimônio histórico. Coloca-se a Educação Patrimonial como uma panaceia capaz de resolver

1 O termo Educação Patrimonial foi empregado pela primeira vez a partir do seminário realizado pelo Museu Nacional em 1983. O termo é uma adaptação daquele utilizado na Inglaterra, *heritage education*.



toda a sorte de vicissitudes envolvendo a identidade cultural, a gestão cultural e a preservação de patrimônios.

Ademais, algumas obras, hoje tornadas referência, dão conta de uma educação patrimonial recente, de herança inglesa, onde o patrimônio torna-se objeto de “alfabetização cultural” (HORTA *et al.*, 1989). Sem entrar nesse momento na discussão sobre os conceitos de cultura, sob o olhar das diferentes ciências, consideramos que é necessário ter atenção ao se utilizar desta definição, uma vez que ela pode trazer em si a conotação de analfabetismo cultural. Assim, nenhuma pessoa pode ser considerada “analfabeta” cultural, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal.

Podemos estar correndo o sério risco de desprezar, dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante. Aliás, esse é um dos conceitos mais abrangentes de cultura: as relações entre os seres humanos e com o seu ambiente, e os resultados desta interação (GUARNIERI, 1990).

Outros conceitos de educação patrimonial dão conta de uma ação onde o sujeito-cidadão está em um processo ativo de conhecimento em relação ao objeto/ bem cultural que será analisado, trabalhado, discutido e indagado pelo seu participante. Não é uma atitude passiva na qual o aluno (a-luno: sem luz) absorve pacificamente os conhecimentos do educador, desprovido de curiosidade, senso crítico ou dúvida. Nas palavras de Maria Beatriz Pinheiro Machado:

A metodologia que embasa as propostas de Educação Patrimonial tem como princípio a experiência direta sobre os bens culturais, ou seja, a investigação de qualquer elemento do patrimônio cultural deve ser efetivada no seu ambiente. A observação concreta do objeto de investigação não pode ser substituída pelo simples discurso do professor (2004, p. 28).

Ou seja, é necessário que exista uma relação dialógica entre o educador e o educando, onde o papel de protagonismo seja possibilitado para estes, visando contribuir no processo de ensino-aprendizagem, de preferência no próprio ambiente do bem cultural.

Ao mesmo tempo, a discussão torna-se acirrada quando, por exemplo, iniciativas públicas desenvolvem vários projetos destinados a valorização da “cultura popular”. Muito embora o mérito destas iniciativas seja inegável, talvez o termo ‘cultura popular’ não seja o mais aplicável, haja vista a clara oposição que faz entre

esta e uma cultura 'erudita'. Para nós, interessa uma visão de cultura onde não haja separação entre o popular e o erudito em importância, e sim, que procure aproximar estes, os quais historicamente apresentam dicotomias, compreendendo-os como saberes sem a necessidade de adjetivações.

Para prosseguir à discussão sobre educação patrimonial, é necessário discutir o que é o patrimônio. Atualmente, a discussão sobre o que é patrimônio ultrapassa a tradução de *pater* = pai (em latim) e *nomos* = legado, herança (em grego). É sabido que a denominação patrimônio cultural, historicamente, vem ganhando diversos sentidos, ou seja, o patrimônio é dinâmico e em desenvolvimento, e por isso deve-se atentar para as consequências pragmáticas do alargamento de seus conceitos.

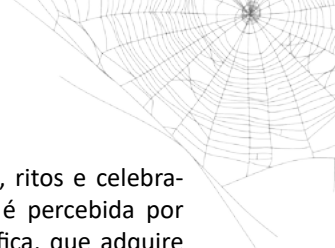
Embora saibamos que o patrimônio também pode estar associado ao que recebemos ou herdamos do pai e da família, não podemos esquecer que está diretamente associado aos bens, ou seja, possui uma conotação financeira a respeito do que possuímos ou adquirimos. Assim, a concepção do patrimônio nasce na forma de herança de caráter cultural, mas também de uma concepção econômica.

Não podemos deixar de dedicar atenção e, ao mesmo tempo, questionar o viés econômico que se imbrica com as políticas de proteção aos bens patrimoniais, quando estas visam atender a indústria do comércio e do turismo. Ainda mais, se tivermos em vista que a concepção de natureza, principalmente após o século XIX, a considera como um construto intelectual, um fato social. Dessa forma, configura-se uma mercadoria como qualquer outra. A natureza, bem cultural dos mais valiosos, não se distingue mais da sua relação com o homem e está sujeita aos paradigmas que regem o capitalismo. O patrimônio é então considerado, em alguns casos, como "recurso cultural, termo de conotação econômica e designativo de algo que pode ser usado com proveito por quem assim o denomina" (ARRUDA, 1996, p. 138).

O patrimônio cultural envolve bens naturais e culturais, mas também podemos incluir os bens de ordem intelectual e emocional (ATAÍDES, MACHADO e SOUZA, 1997), de maneira que não só a natureza que envolve o ser humano, mas suas obras e manifestações cívicas, religiosas e folclóricas formam uma identidade cultural a ser preservada.

Devemos destacar a importância dos trabalhos de Horta no momento em que ela mostra que a base ou essência do patrimônio cultural é a memória individual, familiar ou coletiva:

O patrimônio cultural se manifesta, assim, como um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em pala-



bras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes, cuja manifestação é percebida por uma coletividade como ‘marca’ que a identifica, que adquire sentido ‘comum’ e compartilhado por toda uma ‘comunidade’: um grupo de pessoas que tem em comum o sentido de identidade, de identificação uns com outros, o que gera o sentimento de solidariedade, de agregação, de pertencimento a um grupo de pessoas; do mesmo, este sentimento explica a reação a qualquer coisa que venha a ameaçar a integridade desta ‘comunidade’ a começar pelo plano físico, do território e dos espaços comuns de vivenciamento, até o plano social, do conjunto de indivíduos que constituem grupo e que assim se auto – identificam no plano moral e espiritual de valores consagrados e reconhecidos pelo grupo, cuja perda abalará as estruturas do sentimento de autoestima e da própria identidade dessa “comunidade (HORTA, 2000, p. 29).

Em poucas palavras, o patrimônio é o que determinada comunidade tem de particular ou específico, ou o que identifique/caracterize o local ou as pessoas. Sendo assim, falar em cultura erudita em contraposição a uma cultura popular não diminui o problema, ao contrário, o acentua, como citamos anteriormente.

O patrimônio histórico, segundo Rodrigues (1996), “é uma vertente particular da ação desenvolvida pelo poder público para a instituição da memória social” (1996, p. 195), e, atualmente, o patrimônio tem se estendido a todos os lugares ou atividades culturais levados a cabo por grupos sociais, como terreiros de candomblé, vilas operárias e até campos de futebol de várzea (MAGNANI e MORGADO, 1996, p. 175).

Conforme Varine-Boham (*apud* LEMOS, 1987), o patrimônio cultural pode ser dividido em três grandes categorias: aqueles pertencentes à natureza (clima, vegetação, acidentes geográficos); aqueles pertencentes às técnicas (o saber fazer) e aqueles pertencentes aos artefatos (aquilo que é construído pelo homem com a natureza e o saber fazer), que então se torna a própria construção do homem utilizando-se o seu entorno para adequá-lo a sua necessidade através da cultura (LEMOS, 1987, p. 9-10). Porém, mesmo considerando os vários conceitos e classificações diferentes, o que percebemos é que o patrimônio não é, na verdade, de todos.

[...] o Patrimônio Cultural de uma sociedade, de uma região ou de uma nação é bastante diversificado, sofrendo permanentes alterações, e nunca houve ao longo de toda a história da humanidade critérios e interesses permanentes e abrangentes

voltados à preservação de artefatos do povo, selecionados sob qualquer ótica que fosse (LEMOS, 1987, p. 21).

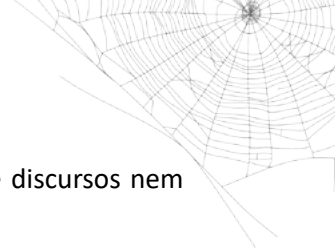
Enquanto grupos sociais ou econômicos buscam referendar a posse de títulos, genealogias ou outras formas de diferenciação social baseada no status, percebe-se que o patrimônio e a memória também se tornam um território de litígio para a posse do passado ou de suas interpretações, papel bem conhecido no embate entre a história oficial e outras estórias.

O patrimônio se destaca dos demais lugares de memória uma vez que o reconhecimento oficial integra os bens a este conjunto particular, aberto às disputas econômicas e simbólicas, que o tornam um campo de exercício de poder. Mais que um testemunho do passado, o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, expressas na apropriação de parte da herança cultural (RODRIGUES, 1996, p. 195).

Ademais, há uma resistência ou mesmo evita-se discutir, no campo do patrimônio questões como a luta de classes ou grupos de interesses. Fica visível que se busca levar o discurso de preservação do patrimônio das classes dominantes a todos os segmentos socioeconômicos, pretendendo que todos os cidadãos protejam a história e a memória dessas classes. Entretanto, somente para um seleto grupo de pessoas, proprietárias da história dos nomes, sobrenomes, prédios e construções ela tem significado, em detrimento dos bens culturais pertencentes aos grupos historicamente alienados da cultura erudita, como são as minorias étnicas e raciais, entre outros.

A classe dominante, quase sempre, tem seu prestígio herdado, por isso, gosta de preservar e recuperar os testemunhos materiais de seus antepassados numa demonstração algo romântica e saudosista, constituindo tudo isso manifestações de afirmação elitista. Vive-se do passado das glórias de outros tempos. (LEMOS, 1987, p. 31)

Então, entabular uma discussão sobre educação patrimonial no contexto da história e da memória é, certamente, uma discussão sobre territórios em litígio, onde a metodologia de educação patrimonial não é ingênua, atemporal ou aparte dos diversos conflitos que envolvem os grupos humanos, sociais e econômicos.



Ainda, deve-se colocar que a metodologia é utilizada em favor de discursos nem sempre apaziguadores.

Valorizando-se as obras e as construções das classes dominantes ou ideologias dominantes, obscurecendo-se o valor das obras das classes populares e suas construções materiais, assim, fica prejudicado o conhecimento e as manifestações de inúmeros patrimônios (SOARES, 2003, p. 23).

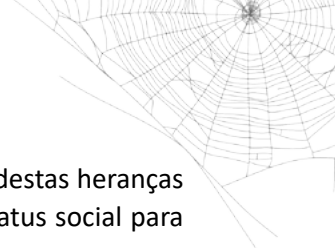
Assim, podemos discutir um elemento vital no campo da cultura, que é a percepção de que o patrimônio, como elemento cultural, é uma **invenção**. Ou seja, a construção histórica do que consideramos um bem patrimonial, passa pelo crivo de interesses em litígio e, no mais das vezes, referenda grupos, classes ou interesses dominantes sobre outros.

Nesse sentido podemos falar em tradições inventadas, associadas a narrativas que conferem coerência ao presente na base de mitos fundadores, entendidas aqui como:

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar outros valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN & RANGER, 1984, p. 9).

Ainda dentro desse contexto, surge a discussão sobre as políticas de conservação dos patrimônios. A pergunta que paira é: a quem cabe a conservação dos patrimônios? É necessário pensar as políticas culturais a partir de um eixo principal que dá conta da relação entre as instituições, sejam elas públicas ou privadas e suas relações com os diferentes grupos da sociedade, grupos, que em dados momentos podem ter posições antagônicas não apenas sobre o processo de eleição dos patrimônios, mas também na forma da preservação destes (OOSTERBEEK, 2007).

Considerando o patrimônio como um campo de/em litígio, percebendo-o como uma construção, uma invenção representativa de grupos dominantes ou, em alguns casos, como representações das iniciativas privadas e/ou pessoais, torna-se necessário proporcionar uma discussão a respeito da responsabilidade sobre estes. Nesse sentido, a motivação das comunidades em conhecerem, identificarem



e preservarem seus bens é uma confluência de interesses em prol destas heranças e que não estejam apenas servindo economicamente (ou como status social para uma minoria).

A política de preservação do patrimônio histórico e artístico se reduziu praticamente à política de preservação arquitetônica do monumento de pedra e cal. O levantamento sobre a origem social do monumento tombado indica tratar-se de: a) monumento vinculado à experiência vitoriosa da etnia branca; b) monumento vinculado à experiência vitoriosa da religião católica; c) monumento vinculado à experiência vitoriosa do Estado (palácios, fortes, fóruns etc.) e na sociedade (sedes de grandes fazendas, sobrados urbanos etc.) da elite política e economia do país (FALCÃO, 1984, p. 28).

Devemos salientar que a noção de patrimônio que adotamos hoje é oriunda do século XIX, quando os sábios e eruditos se colocaram contra as destruições levadas a cabo pela Reforma religiosa na Inglaterra ou os saques promovidos pela Revolução Francesa. Assim, destaca-se que a própria noção de patrimônio se constrói “no processo de consolidação dos Estados Nacionais, servindo como justificativa ideológica para a construção de uma identidade nacional.” (POSSAMAI, 2000, p. 16).

Assim, o valor que é dado a determinado objeto arquitetônico, por exemplo, não se encontra apenas nas suas características físicas e morfológicas, mas em tudo o que ele passará a representar, como identidade de determinado grupo, cidade ou nação ou o período histórico ao qual pertenceu, entre inúmeros outros (POSSAMAI, 2000, p. 17).

A invenção do patrimônio não se dá de forma tranquila ou a-histórica. É um processo que envolve a perpetuação da memória, das tradições, das referências sociais e culturais, da manutenção das práticas materiais e imateriais, da persistência e da reprodução de determinados elementos considerados relevantes – ou do seu esquecimento.

O primeiro esforço do historiador é perceber que a categoria patrimônio adquire diversos sentidos dependendo do setor social para o qual se dirige. O esquecimento atua muito mais que a lembrança e ele o elemento central da memória. Uma

política de preservação do patrimônio deve ser orientada por duas perguntas: O que você esqueceu? Por que você esqueceu? (GARBINATTO, 2000, p. 43).

Sendo assim, uma educação patrimonial consciente também deve perceber, além do patrimônio existente e consolidado, o que foi esquecido, quais grupos são excluídos, os 'marginais' (no sentido literal, de estar à margem dos processos decisórios), bem como de que forma pode-se dar visibilidade aos cidadãos com menor espaço de expressividade política.

Não podemos esquecer que o par semântico da memória é o esquecimento, e que ambos caminham de mãos dadas. Como sabiamente expõe Mário Chagas,

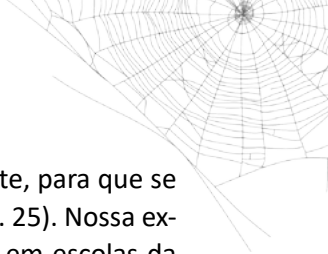
Reconhecer a inseparabilidade entre memória e poder, entre preservação e poder, implica a aceitação de que esse é um terreno de litígio e implica também a consciência de que o poder não é apenas repressor e castrador, é também semeador e promotor de memórias e esquecimentos, de preservações e destruições." (CHAGAS, 2002, p. 18).

A pergunta chave é: o que tem sido lembrado é relevante para todos os segmentos sociais do local? Mais adiante, quando citarmos alguns exemplos históricos, perceberemos que, no mais das vezes, não. Mas antes de prosseguir a discussão sobre a ideologia que cerca o patrimônio, é preciso voltar para a educação patrimonial e apresentar como esta funciona.

Afinal, o que é a Educação Patrimonial? A metodologia

Tratando da história da metodologia, a educação patrimonial, em uma das perspectivas correntes, tem início no 1º Seminário de Educação Patrimonial, realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, RJ, quando Maria de Lourdes Parreiras Horta realizou, através do Iphan, uma sistematização das ações educativas em museus e fora deles.

Esse seminário teve como inspiração o "*Heritage Education*", conceito de origem inglesa, que propõe aos professores e aos envolvidos na educação, o uso do ambiente histórico como recurso didático de ensino. As etapas do processo, publicados em 1999 (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999), foram sendo reproduzidas em todos os cantos do Brasil, como atestam as publicações dos primeiros anos do século XXI (ver SOARES *et al.*, 2003; SOARES e KLAMT, 2008).



A metodologia da Educação Patrimonial surgiu, inicialmente, para que se desenvolvessem programas didáticos nos museus (SOARES, 2003, p. 25). Nossa experiência em EP inicia na implementação da Educação Patrimonial em escolas da rede pública do município de São Martinho da Serra-RS a partir de um Projeto de Ensino e Extensão denominado “Educação Patrimonial para o Ensino Fundamental e Médio: proposta de Iniciação, Monitoria e Gerenciamento de Estudantes em Arqueologia” (SOARES *et al.*, 2003). O objetivo de tal projeto visava, principalmente, a valorização da memória e a criação de uma identidade cultural da cidade de São Martinho da Serra. Conforme um dos autores deste trabalho:

Devemos entender a metodologia do programa de Educação Patrimonial como um projeto de aplicação em curto prazo, até que seja favorecida toda a rede de ensino escolar municipal. Em face disso, a educação patrimonial nas escolas é um processo contínuo, mesmo que não integrado à educação formal e curricular das escolas (SOARES, 2003, p. 32).

Hoje, percebemos que o alcance da metodologia aplicada em museus e escolas, é insuficiente. Ainda mais quando aliado a iniciativas tópicas e de curto prazo. Quando iniciaram as atividades em Santo Amaro do Sul (SOARES e KLAMT, org. 2008), por exemplo, percebemos diversos grupos distintos atuando em prol da coletividade, como a Irmandade do Santíssimo Sacramento e Santo Amaro, a Associação dos Amigos de Santo Amaro – AASA, a Associação dos Veranistas e Amigos de Santo Amaro – AVASA, e a Associação dos Produtores e Amigos de Santo Amaro. Todas as associações buscam mobilizar os menos de 700 habitantes do distrito de Santo Amaro do Sul em prol do bem comum. Nesse sentido, busca-se a parceria dessas entidades, acreditando que além da escola, estes são espaços férteis para atingir ou mobilizar a comunidade.

Um trabalho educativo que considere os bens culturais como ponto de partida pressupõe o envolvimento de toda a comunidade e não pode ficar restrito aos muros da escola: associações, empresas, entidades de classe, autoridades públicas e família têm a responsabilidade tanto de empreender ações dessa natureza quanto de participar naquelas promovidas por qualquer segmento da sociedade (MACHADO, 2004, p. 28).

Entretanto, a aplicação da metodologia, os nichos onde podem ser desenvolvidos os projetos, o público-alvo das ações e o momento que devem ser levados



a cabo esses projetos estão atrelados a um elemento às vezes esquecido, **a teoria** que subsidia tais ações. Em trabalho anterior (SOARES e DIAS, 2008), demonstraram a aproximação entre a EP e a educação libertadora promovida pelo educador Paulo Freire, principalmente no que se refere a percepção da própria condição de explorados como forma de libertação. A EP está, em parte, a serviço de grupos, entidades ou pessoas que vislumbrem, em última análise, a percepção de si próprios como fazendo parte de um sistema que os exclui e que os faz reproduzir valores, discursos e práticas de um grupo ou de uma classe. Nesse processo, busca-se romper as amarras, através da educação, e obter a “libertação” da opressão que assume facetas econômicas, sociais, culturais ou de gênero. Essa aproximação da metodologia da EP com Paulo Freire é também discutida e utilizada por Delazeri (2008) e Tumelero (2008).

Assim, percebemos que distintas teorias dão suporte às ações de educação patrimonial, e que é fundamental um amadurecimento dos referenciais teóricos para sua utilização. Somente assim o melhor do método será utilizado, possibilitando efetivas melhorias nas condições sociais.

Qual então, o papel da EP para a História, e por extensão, para a preservação da memória? Para fins didáticos, faz-se necessário trazer a diferenciação didática entre memória e história

[...] a diferença entre memória e História, as quais embora articuladas, possuem características bem definidas: Memória é a vida, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, coletiva, plural e individualizada, é afetiva e mágica, se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto; [...]; História é uma representação do passado, é operação intelectual que demanda análise e discurso crítico, possui vocação universal, liga-se às continuidades temporais, estabelece relações, trabalha com o relativo; a materialidade da História ocorre por meio da produção do conhecimento histórico (NORA *apud* LUPORINI, 2002, p. 332).

Aqui, cabe a discussão da relação entre EP e história e como os discursos são materializados através de ações pedagógicas que, embora pareçam desprovidos de intenção, manipulam o passado e a seleção dos objetos e dos dados rememorados e dos deliberadamente esquecidos.

A Educação Patrimonial é uma proposta metodológica e um tipo de ação social de “microação”, como diria Habermas, que

procura tomar memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a afetividade bloqueada, promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e/ ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção, com crianças e adultos, a Educação Patrimonial pode ser visto como um telescópio, que nos permita vislumbrar um futuro mais promissor (HORTA, 2000, p. 35).

Compreendida a metodologia de modo crítico, devemos então discutir qual o papel da EP na transformação de uma comunidade, bem como apresentar os usos da tríade memória, história e patrimônio em nosso cotidiano.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA SOCIEDADE

A história é farta de exemplos sobre a preservação da história oficial, e, por extensão, dos documentos escritos e materiais da classe dominante. Os museus, até pouco tempo, persistiam na exposição dos objetos pertencentes a heróis ou 'proeminentes' do local. Em contrapartida, quando apresentavam outros artefatos, predominava a visão evolucionista europeia, que inicia a divisão da história da humanidade na pedra lascada e vai até os artefatos industriais, na qual os povos anteriores a colonização são considerados 'atrasados' ou 'ignorantes'. Esta visão não somente é eurocêntrica, mas, sobretudo, economicista, pois o critério de classificação, baseado na tecnologia dos artefatos, classifica os grupos segundo o modo de subsistência, denominando-os caçadores, coletores, horticultores, agricultores etc., não importando aí o desenvolvimento social de cada sociedade. A visão tecnológica do modo de produção continua estabelecendo critérios evolutivos para os humanos, o que demonstra, conscientemente ou não, a maneira como a EP trata a questão dos povos indígenas do pretérito e da atualidade.

Mas a quem interessa essa preservação é a pergunta naturalmente formulada pelo leitor. Poucos, muito poucos, têm uma visão global do problema constituído pela defesa da memória e de seus bens representativos. A esses, naturalmente, aflige tanto o descaso impune que assiste a destruição desnecessária de elementos do patrimônio. A essas raras pessoas juntam-se outros grupos divididos segundo interesses variados. Cada classe social, cada grupo econômico, cada meio, cada preocupação está a selecionar elementos culturais de seu interesse para

que sejam guardados como testemunhos de sua preocupação (LEMOS, 1987, p. 30).

Uma abordagem distinta, já apresentada (SOARES e KLAMT, 2008), é a promoção das manifestações culturais de todos os segmentos da sociedade, em todos os períodos históricos, ao mesmo tempo, no qual há uma sedimentação um processo de inclusão, ao invés de exclusão. É importante salientar que esse processo visa, em primeiro lugar, o respeito à diferença, seja ela étnica, religiosa, cultural ou outra qualquer.

Ainda, é importante salientar que a valorização do passado histórico e das peculiaridades locais não deve ser tomada como saudosismo ou apoteose a esse tempo. O reconhecimento das diferenças nos processos históricos deve incentivar a diminuição das barreiras sociais e a abolição da discriminação. Além disso, o orgulho não deve ser confundido com xenofobia ou separatismo. Antes de qualquer coisa, a EP deve preocupar-se da formação de uma consciência cidadã, na qual todos são cidadãos brasileiros em um processo de inclusão sociocultural, alicerçado sobre a diversidade como riqueza do país.

Esse é o ponto nevrálgico que circunda a questão da educação patrimonial e da história: a percepção do caráter político do uso do patrimônio nas comunidades. Em primeiro lugar, talvez devêssemos rever o termo “bens culturais”, no sentido da exploração econômica das paisagens, conforme a Recomendação Paris (1962), a Carta de Veneza (1964) ou a Carta de Washington (1986) (*in*: IPHAN, 2004), entre outras, que procuram indicar as possibilidades e alternativas entre uso e manutenção dos bens.

Nesse sentido, as formas de diálogo e exploração de ambientes, culturas ou lugares, nos quais se percebe formas de turismo predatório, e onde o exótico é tomado como produto de consumo e alienação, pode levar a pensar que o patrimônio está se rendendo à exploração econômica através do turismo, nem sempre sustentável. No entanto, entre o abandono e as formas de uso sustentáveis, devemos sempre lembrar que, quando uma herança é negada, ela é esquecida, ou pior ainda, espoliada. Assim, as ressignificações e ressemantizações que os espaços e bens públicos sofrem podem ser bem-vindos para que o novo uso seja a resposta mais apropriada frente ao abandono.



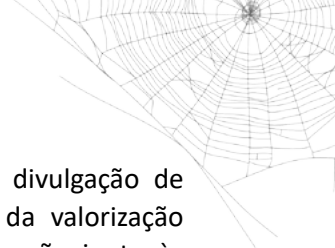
QUAL A RESPONSABILIDADE SOCIAL DOS PROJETOS?

Não podemos esquecer o aspecto ideológico que envolve a proteção e a conservação do patrimônio de uma sociedade. O cuidado com esses bens está mais voltado a uma exploração econômica, na qual a preservação atende a indústria do comércio e do turismo, uma vez que os bens patrimoniais (culturais, naturais, paisagísticos e arquitetônicos) correspondem a um filão pouco explorado nacionalmente, aumentando as arrecadações sob forma de impostos e ampliando as rendas locais. Sem entrar na discussão da validade desse tipo de visão, devemos observar que, sob esta ótica, não se está procurando conservar os bens socioculturais de uma sociedade, mas antes explorá-la em suas características exóticas, que de certa forma não é uma valorização e, sim, invenção. É por isso, talvez, que esses recursos são considerados “*recursos culturais*, termo de conotação econômica e designativo de algo que pode ser usado com proveito por quem assim o denomina.” (Arruda, 1996, p. 138).

Nesse aspecto, ações que envolvem o patrimônio devem ter como pressuposto, não somente o envolvimento da comunidade, mas qual o retorno de curto médio e longo prazo são atingíveis dentro do quadro mais amplo de ação social.

Embora as atividades possam ser divididas em níveis, como micro, semimicro e macro, é desnecessário afirmar que algumas atividades encontram-se em andamento e seus resultados são tênues e, por que não dizer, frágeis.

- Atividades em nível micro: as ações de nível micro estão associadas ao curto prazo, de aplicação rápida, porém de resultados igualmente efêmeros. Nesta categoria enquadrados as atividades de visitas guiadas durante as escavações arqueológicas, por exemplo, no qual a EP se desenvolve paralelamente. Além de visitas guiadas, atividades como palestras, exibição de filmes comentados, oficinas de curta duração também são consideradas no nível micro, bem como mostras acadêmicas e exposições museológicas.
- Atividades em nível semimicro: ações de nível semimicro estão associadas a médio prazo, em nosso caso, projetos de seis meses a um ano de duração. Nesta categoria enquadram-se os projetos de extensão, geralmente de 8 a 12 meses, que atingem parcelas maiores da população e geralmente são construídas em parcerias com escolas, objetivando a inserção da temática do patrimônio cultural no currículo escolar. As atividades desenvolvidas são oficinas de capacitação



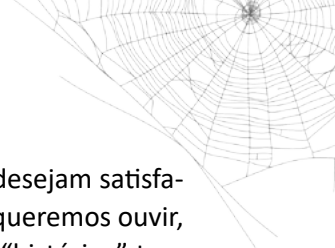
de professores, projetos em escolas, preparação e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos para o ensino da valorização do patrimônio; capacitação de acadêmicos para atuação junto às comunidades e confecção de maquetes que auxiliem o ensino. Por exemplo, confeccionamos maquetes que são reconstruções de longos períodos históricos, que permitem abordagens interdisciplinares com eixos temáticos diversificados². Também prestamos ações de assessoria a prefeituras, na capacitação de técnico-administrativos e secretarias (de educação, cultura, meio ambiente etc.), com o objetivo de melhorar a visão economicista de exploração irracional do patrimônio, natural ou cultural.

- Atividades em nível macro: diversos projetos são desenvolvidos dentro de uma linha de pesquisa ou Programa. Assim, o NEP desenvolve, atualmente, dois programas, um no município de Itaara e outro no município de General Câmara, ambos no Rio Grande do Sul. Esses programas compreendem projetos de média ou longa duração, quer dizer, aqueles projetos que são desenvolvidos há mais de um ano e, portanto, tem permanência maior, porém com ações mais elaboradas na profundidade em que abordamos as temáticas do patrimônio e gestão cultural. Os programas geralmente têm como objetivo a implantação de projetos que, através da evidenciação dos patrimônios locais, resgatar e devolver a autoestima das comunidades, realizando ações que demonstram que todos são partícipes e agentes sociais, todos tem direito à memória e a história, bem como todos tem patrimônio a ser conservado.

Isso é de fundamental importância na justa medida em que, enquanto a legislação e o poder público defendiam e preservavam as manifestações eruditas, as camadas populares ficaram alijadas do processo histórico, reproduzindo um discurso falacioso e míope a respeito do valor das manifestações locais tradicionais. Esse discurso é bem presente nas entrevistas com moradores de todo o estado, nos diversos municípios em que atuamos³, quando os moradores afirmam: “Aqui não tem nada”; “Nós não temos nada importante”; “Aqui não tem isto de patrimônio”.

² As maquetes atualmente à disposição dos professores são: 1 – Diferença entre arqueologia e paleontologia; 2 – Sambaquis; 3 – Povos dos Cerritos; 4 – Casas subterrâneas; 5 – Casa Guarani; 6 – Teko’á Guarani; 7 – Igreja de Santo Amaro do Sul; 8 – *Navio negreiro*; 9 – Charqueada São João; 10 – *Casa Grande & Senzala*; 11 – *O Cortiço*.

³ O NEP já desenvolveu atividades e projetos em Santana do Livramento, Coronel Barros, Dois Irmãos das Missões, Palmeira das Missões, Itaara, São Martinho da Serra e General Câmara, Rio Grande do Sul.



Mas cabe salientar que, se por um lado os entrevistados desejam satisfazer os pesquisadores, respondendo aquilo que eles acreditam que queremos ouvir, por outro a retirada das palavras “patrimônio”, “tombamento” ou “histórico” tem ajudado a compreender mais de perto os verdadeiros sentimentos de diversas comunidades. Na medida em que as entrevistas se desenvolvem, percebemos o que é de fato importante para estas pessoas, e o que elas elegem e torna-se um BEM para elas

E A RESPONSABILIDADE SOCIAL?

A responsabilidade social não deve ser vista como algo ingênuo ou manifestação magnânima de empresas ou empreendedores. É a metamorfose do capitalismo que percebe que somente a aquisição de lucros a qualquer preço não é mais tolerado e tampouco admitido. A responsabilidade social é, outrossim, a clareza de que o aumento dos lucros pode ser dado através da distribuição de renda, da melhoria da qualidade de vida das comunidades, do investimento em educação e saneamento, entre outras ações.

De acordo com o site⁴, a responsabilidade social corporativa tem as seguintes características:

- É plural, no sentido de que as empresas devem satisfação aos empregados, colaboradores, comunidade envolvida, governo, mídia e outros setores, além dos acionistas. A participação de todos viabiliza crescimento e legitimidade social;
- É distributiva, pois se aplica a toda a cadeia produtiva. Assim, antes do produto final, a responsabilidade e a ética se aplica a todo o processo de produção;
- É sustentável, no sentido de que a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável são uníssonos, uma vez que o planejamento e as atividades devem respeitar não somente o meio ambiente, mas sua capacidade de suporte e danos ambientais e processos jurídicos;
- É transparente, pois cada vez mais exige-se uma gestão de recursos e de pessoas de forma transparente, de fácil acesso às informações. Relatórios socioambientais deverão ser uma prática no futuro próximo,

⁴ <http://www.responsabilidadesocial.com>. Acesso em: 6 mar. 2008.

onde possamos auferir os ganhos das empresas e seu retorno em todas as escalas⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação patrimonial, como uma metodologia, não pode ser desvirtuada das teorias históricas ou culturais à disposição. Pensar essa ferramenta como neutra pressupõe ignorar a existência de confrontos de classes ou entre os interesses sociais e culturais antagônicos presentes na preservação da memória. A disputa pela manutenção/difusão/propulsão de determinados enfoques deve ser entendido como salutar e fazendo parte do jogo político que vivenciamos todo tempo. Então, perceber que as construções históricas, marcos cívicos ou elementos considerados “patrimônios” nem sempre estarão representando um coletivo, mas, na maioria das vezes, uma pequena parcela da população. E isto não significa que somente as elites serão representadas, ou somente os europeus lutem pelo espaço da memória. O discernimento dos territórios em litígio é que dá a tônica das representações em disputa. Herói ou vilão, mártir ou cínico, os adjetivos irão variar de acordo com o denominador e o nominado. Cabe ao historiador ou ao educador demonstrar com clareza que não há consenso, unidade ou estática na definição dos bens culturais, da história ou da memória que se vai perpetuar. E é justamente por esta mobilidade, disputa e dinâmica, que continuaremos a falar de heróis ou anônimos, homens e mulheres, notáveis e desconhecidos.

Assim, esta perspectiva integra o patrimônio cultural no complexo de dinâmicas e relações socioculturais, econômicas e territoriais, na lógica da gestão cultural integrada do território, tal como vem sendo defendida pela rede internacional Apheleia (OOSTERBEEK; QUAGLIUOLO e CARON· 2016).

A gestão dos patrimônios culturais brasileiros deve atentar a questão da memória. Quais memórias são preservadas e a quais interesses atendem? Gerir um patrimônio que pertence a todos deve contemplar todos segmentos econômicos culturais, sociais, étnicos, religiosos e outros que critérios que possam ser utilizados para uma inclusão efetiva de todos, em um movimento de valorização social bem mais profunda que a “pedra e cal” reinante nos bens tombados atualmente. Não se trata apenas de olhar para os bens imateriais em detrimento dos materiais, como se superássemos uma fase da edificação sendo substituída pela imaterialidade.

⁵ http://www.responsabilidadesocial.com/institucional/institucional_view.php?id=1. Acesso em: 6 mar. 2008.

Propomos que se pense a representatividade destas heranças no conjunto da diversidade que compõe o país continental que é o Brasil. Diversidade que também ocorre em unidades geográficas mais restritas, mas se torna especialmente complexa em países com a dimensão demográfica do Brasil. Desta forma, independente de tombamentos formais ou registros, criar mecanismos de estímulo para que as comunidades realmente se apropriem dos seus bens, sua manutenção e conservação para a posteridade.

É com uma percepção de história viva e contínua que poderemos fazer das comunidades as protagonistas do fazer social e da gestão cultural, com a qualidade necessária para garantir a sobrevivência dos patrimônios como verdadeiro legado para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. Levantamento da contribuição dos estudos antropológicos na elaboração dos relatórios de Impacto sobre o meio ambiente. *In: Caldarelli, S. (org.) Atas do Simpósio Sobre Política Nacional do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural*, Universidade Católica de Goiás, 1996. p. 138-144.

ATAÍDES, J. M.; MACHADO, L. A.; SOUZA, M. A. T. **Cuidando do patrimônio cultural**. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

BAHIA, I.; OOSTERBEEK, L. Socialização do conhecimento na educação: o estudo da Pré-História nas séries iniciais do ensino formal. **Cadernos do LEPAARQ**, Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 11, n. 21, 2014. Parte superior do formulário.

CHAGAS, M. Cultura, patrimônio e memória. **Ciências & Letras** Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras. n. 31, jan/jun 2002. Porto Alegre: FAPA, 2002. p. 15-29.

CHAGAS, M. *Museus: Antropologia da memória e do patrimônio*. *In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 31, Ministério da Cultura, Brasília, 2005. p. 20-40.

DELAZERI, P. I. Acervo Arqueológico da URI – Campus de Erechim: uma proposta em Educação Patrimonial. *In: Educação patrimonial: teoria e prática*. Soares, A. L. R.; KLAMT, S. C. (orgs.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 137-170.

FALCÃO, J. A. Política cultural e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. *In*: MICELI, S. (org.) **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

GARBINATTO, V. Ensino de história e patrimônio histórico: pontes para a construção da memória e cidadania. **Ciências e Letras** Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras. Porto Alegre: FAPA. 2000. p. 37-48.

GUARNIERI, W. R. C. De cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e preservação. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 7-12, 1990.

HALBWACHS, M. A Memória Coletiva. São Paulo: vértice, 1990 (original publicado em 1950). p. 34-143.

HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. *In*: E. Hobsbawm & T. Ranger (orgs.). **A invenção das tradições**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, M. de L. P. Fundamentos da educação patrimonial. *In*: **Ciências & Letras**. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras, n. 27, jan./jun. 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. p. 25-35.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

IPHAN. **Cartas Patrimoniais**. Rio de Janeiro, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan (Brasil), 2004.

ITAQUI, J. **Educação patrimonial: a experiência da Quarta Colônia**. Santa Maria: Pallotti, 1998.

LEMOS, C. A .C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LUPORINI, T. J. **Educação patrimonial: projetos para a educação básica**. FAPA, Porto Alegre: n. 31, p. 325-338, jan./jun. 2002.

MACHADO, A. da S. HAIGERT, C. G.; POSSEL, V. R. Cultura material, educação patrimonial e ensino de história: uma parceria possível. *In*: SOARES, André. *et al.*

(org.), **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: UFSM Ed., 2003, p. 44-52.

MACHADO, M. B. P. **Educação patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul: Ed. Maneco Livre, 2004.

MAGNANI, J. G. C. MORGADO, N.; Futebol de várzea também é patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, 1996, n. 24, p. 175-184

OOSTERBEEK, L. Arqueologia Pré-Histórica: entre a cultura material e o patrimônio intangível. **Cadernos do LEPAARQ**, Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), v. 1, n. 1, p. 41-54, 2004.

OOSTERBEEK, L. Ordenamento cultural de um território. *In*: José Portugal, S. Marques (eds.), **Gestão cultural do território**. Porto: Setepés, 2007.

OOSTERBEEK, L.; QUAGLIUOLO, M.; CARON, L. (eds.). Sustainability Dilemmas. Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management. *ITM, série ARKEOS*, v. 38-39, 626p, 2016.

POSSAMAI, Z. R. O patrimônio em construção e o conhecimento histórico. **Ciências & Letras**, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras, n. 27, jan./jun. 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. p. 13-24.

RODRIGUES, M. De quem é o patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro: 1996, n. 24, p. 195-203.

SOARES, A. L. R. Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. *In*: SOARES, André *et al.* (org.), **Educação Patrimonial: Relatos e Experiências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003.

SOARES, A. L. R.; HAIGERT, C. G.; MACHADO, A. da S. ; POSSEL, V. R. **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003, 120p.

SOARES, A. L. R. ; DIAS, G. Educação Patrimonial e Educação Popular: um viés possível. *In*: SOARES *et* KLAMT (org.). **Educação patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 65-77.



SOARES, A. L. R.; KLAMT, S. C. (orgs.). **Educação patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, 200p.

TUMELERO, L. I. A inserção dos conteúdos de educação patrimonial e arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, SC. *In: Educação patrimonial: teoria e prática*. Soares, A. L. R.; KLAMT, S. C. (orgs.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 79-116.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA: UMA DUPLA DE SUCESSO NO MUSEU DE ARTE PRÉ-HISTÓRICA DE MAÇÃO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma03>

Sara Cura

Pedro Cura

Luiz Miguel Oosterbeek

SUMÁRIO

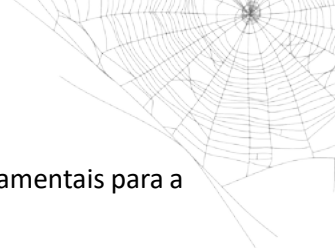
The background of the page is a warm-toned photograph of a landscape with a spider web overlaid. The spider web is a large, intricate pattern of white lines that covers the entire scene. In the background, there are rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some looking towards the camera and others looking away. The overall mood is contemplative and artistic.



MENSAGENS PRESENTES DESDE O PASSADO

Quando estudamos Pré-História torna-se evidente que os humanos desenvolveram várias estratégias de gestão da paisagem que percebiam em diferentes tempos e espaços, mas quase sempre vivendo numa relativa harmonia e equilíbrio com o seu ambiente, eventualmente interrompido por alterações climáticas e paisagísticas. O registo arqueológico sugere com efeito o predomínio dessa relação equilibrada (marcada não raro por densidades demográficas baixas, elevadas taxas de natalidade e de mortalidade e um a esperança média de vida muito inferior à atual), mas também encerra evidências de desequilíbrios e consequentes resultados catastróficos, que levaram ao colapso de sociedades e mesmo de civilizações, despoletado por fatores predominantemente ambientais (OPPENHEIMER, 2003) ou *antrópicos* (BAHN & FLENLEY, 1992). Infelizmente o presente dos humanos é altamente problemático com possíveis consequências catastróficas. O enorme desequilíbrio é devido, entre outras causas, ao impacto ecológico sistêmico das nossas ações, à enorme expansão geográfica da nossa espécie pelo planeta e, sobretudo, à falta de integração nas políticas de gestão do território (OOSTERBEEK & SCHEUNEMANN, 2010). Ainda mais preocupante é o facto de estarmos a perder a noção de dependência em relação ao ambiente sem o depredar (OOSTERBEEK, 2010b). É igualmente preocupante a perda de noções de tempo e causalidade, bem como de competências técnicas e gestuais (sobretudo se tivermos em conta que é e sempre foi o gesto o elemento estruturador do pensamento).

Na realidade a busca pelo passado persegue várias temáticas que atraem a atenção da sociedade e simultaneamente lhe transmitem valores de identificação e compreensão intercultural. Senão vejamos alguns exemplos dessas temáticas: a nossa evolução e diversidade enquanto espécie (veiculando a consciência de que temos todos a mesma origem, embora hoje diferentes, continuamos iguais naquilo que sempre nos fez humanos); as origens da Arte na pré-história (transmitindo a noção de um passado “estético” comum a todos os seres humanos); estudo da interação humana com o ambiente (percepção da manipulação do território por parte do homem, com maior ou menor equilíbrio e consequentes mudanças no ambiente). Por outro lado, há questões que estão no cerne das preocupações da sociedade atual que se desenrolam com ecos vindos do passado: é um exemplo disso a discussão sobre o aquecimento global e as alterações climáticas cuja compreensão, tem um referente nas alterações climáticas que se verificaram ao longo da Pré-História. É a muitos níveis evidente que as perspetivas do passado, na sua unidade e diversidade, permitem aos cidadãos ter no presente uma leitura mais crítica e conscienciosa das relações interculturais, bem como acerca da interação



dos seres humanos com o ambiente. Questões absolutamente fundamentais para a concepção de uma prospectiva do futuro do nosso planeta.

Os conhecimentos interiorizados através da utilização de registos de comunicação experimental abrem o caminho para um julgamento mais crítico acerca do significado dos contrastes culturais, aproximando, de forma mais eficaz, os cidadãos de uma maior apropriação e reconhecimento dos valores da diversidade cultural.

Assim as atividades que o Museu disponibiliza privilegiam a experimentação artística (pintura e gravura com técnicas pré-históricas), tecnológica (por exemplo, o talhe da pedra, que permite reconhecer as propriedades físicas dos materiais líticos), a prática de campo (que possibilita o domínio progressivo de conhecimentos de geologia, estratigrafia, processos diagenéticos, geometria) e a reconstrução paisagística (que articula, de forma direta, a vida humana com o bioma, o clima).

Atualmente, a prática arqueológica combina uma variedade de tecnologias e métodos de estudo complexos, sendo a arqueologia experimental um deles, a par de um crescente envolvimento de pessoas sem treino específico – sobretudo crianças e adolescentes, mas também adultos – atraídos pela oportunidade de participar em algumas fases de pesquisa onde, de certa forma, podem ser parte do processo de construção do conhecimento. Desta forma a arqueologia emerge num cruzamento de conhecimentos, dando um enorme contributo para a melhoria da compreensão da diversidade cultural (BASTOS, 2007). A finalidade da Arqueologia experimental é delinear trabalhos integrados desde uma perspetiva interdisciplinar que nos facilita aproximarmo-nos do conhecimento das comunidades humanas passadas e ao contexto paleoambiental em que desenvolveram as suas atividades. As ações que pretendemos desenvolver decorrem de disciplinas como a zooarqueologia, a palinologia, a traceologia entre outros. A arqueologia experimental é um subcampo da investigação arqueológica que emprega um elevado número de diferentes métodos, técnicas e análises, e aborda dentro de um contexto de experimentos imitativos controláveis para replicar fenômenos passados (desde objetos a sistemas) de forma a criar e testar hipóteses para reforçar analogias para a interpretação arqueológica (MATHIEU, 2002:1). A arqueologia Experimental é uma ferramenta indispensável para aplicar um método científico, é um elemento fulcral da prática arqueológica que permite contrastar hipóteses, explorar probabilidades e proporcionar novos dados de análise. É uma parte integrante da própria arqueologia. Podemos definir o uso da experimentação como algo que os pesquisadores utilizam para reforçar a prática científica (MASRIERA & PALOMO, 2009). Podemos diferenciar dois procedimentos (TERRADAS & CLEMENTE, 2001; BAENA & TERRADAS, 2005): o primeiro define-se como o mecanismo para por prática uma

experimentação; o segundo é o contraste entre as hipóteses planeadas. Claro que esses dois procedimentos estão intimamente ligados e sem a sua relação a experimentação não é viável. Com relação ao primeiro procedimento surge uma grande quantidade de propostas que têm como objetivo a experiência e não a própria experimentação. É uma designação incorreta, já que se aproxima mais ao conceito de *living history* do que a uma experimentação científica (MORGADO & BAENA, 2011). É evidente que as experiências de talhe, utilização de pigmentos, fabricação de adornos etc., de índole demonstrativa ou replicativa, têm uma função pedagógica primordial. Estas possibilitam observar a replicação de procedimentos tecnológicos primitivos, mas não representam uma experimentação arqueológica. A experiência por si só, sem um protocolo experimental que permita obter dados e utilizá-los na contrastação de hipóteses, não é útil para o conhecimento científico. Apesar disso, a experiência é uma ferramenta poderosa para delinear projetos de divulgação do passado, daí utilizarmos o termo experimentação didática, e não experimentação, para evitar equívocos desta ordem (BORRELL *et al.*, 2013).

Tendo tudo isto em mente, entendemos que há um conjunto de «mensagens presentes desde o passado» que podem ser parte de uma educação científica e cultural não-formal passada à comunidade através de atividades educativas com base na experimentação didática, especialmente a crianças e adolescentes:

- Consciência de que o conhecimento é construído através de disciplinas e métodos rigorosos e por um diálogo que muitas vezes tem pontos de vista contraditórios;
- A necessidade de uma melhor compreensão das diferenças culturais e sociais do mundo atual, estimulando a noção de interculturalidade e entendimento mútuo;
- Estimular a consciência e preocupação para uma exploração sustentável dos recursos naturais;
- A necessidade de reflexão e desenvolvimento de um conhecimento crítico sobre as mudanças climáticas não naturais, motivando a sua luta;
- A experimentação didática providencia um melhor entendimento do comportamento humano passado. Providenciando uma apreciação dos fenômenos passados, as suas complexidades, os problemas que os afetam, permite fazer inferências para a sociedade presente, como seja a gestualidade, o contacto com a natureza, o equilíbrio com esta, as noções de causa efeito, noções de espaço ocupado, entre outras.

Também realçamos as condições de uma experimentação didática desenvolvida no seio das ciências humanas que se possa desenvolver como uma área humanística de pesquisa mais próxima das perspectivas existenciais da vida humana. Defendemos uma integração e compreensão técnica, sensorial e emocional, para que a noção de se ser humano numa perspectiva a longo prazo possa ser incluída no conceito de experimentação didática que usa o corpo humano e os sentidos como campo de experiência. O conhecimento gerado por experiências sensoriais e emocionais é comumente considerado como pertencente a outra esfera, e categorizado como «conhecimento tácito», mas impressões misturadas com outros conhecimentos dão-nos intuição e leva-nos para além da explicação. A intuição também faz parte do conhecimento, mas é mais difícil de expressar e comunicar .

No Museu de Arte Pré-Histórica de Mação, desenvolvemos ferramentas didáticas baseadas na arqueologia experimental, capazes de estimular o conhecimento da diversidade e complementaridade de adaptações culturais na pré-história, transmitindo de forma efetiva as mensagens atrás mencionadas. No entanto, a preocupação base da educação patrimonial não é só a pré-história, mas sobretudo tornar compreensíveis e utilizáveis conceitos como tempo, espaço, causalidade e gestualidade, considerados cruciais para a sobrevivência humana (OOSTERBEEK, 2017).

Nesse sentido, a didática da arqueologia, através da experimentação, torna-se um programa didático sobre a relevância da tecnologia e todos os processos a ela relacionados, nomeadamente conhecimento, consciência ambiental e economia sustentável.

O Museu de Arte Pré-Histórica e o seu projeto educativo experimental

O Museu de Arte Pré-Histórica de Mação (Portugal) atua em diferentes áreas, desde a pesquisa à gestão integrada do território, mas o seu papel principal é ser um espaço de encontros, de reflexão e de construção de conhecimentos e conceitos críticos (OOSTERBEEK, 2009, 2010a). O Museu está focado no significado da interação humana com a paisagem, mas também na sua transformação durante a pré-história, sobretudo na transição dos últimos caçadores-recoletores para as primeiras comunidades de agricultores, estudando os seus habitats, enterramentos e arte. Sendo esses os temas principais a educação prática e criativa é uma componente maior de todas as atividades, tendo em mente que um estímulo sinestésico é a melhor forma de educar e passar uma mensagem (GONÇALVES *et al.* 2002).

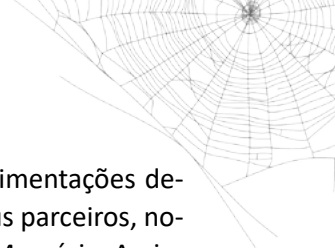
Nesse contexto, os serviços de educação patrimonial do Museu desenvolveram projetos didáticos nos quais diferentes públicos são introduzidos à história da evolução humana, à cozinha pré-histórica ou, entre outras atividades, à pintura rupestre, ao mesmo tempo que se transmitem as mensagens atrás mencionadas. Os objetivos destas atividades são atingidos pela experimentação feitas pelos monitores das ações, mas também pelo público que é convidado a experimentar. Os sentidos e as emoções transmitidas nas atividades são meios efetivos de aquisição de conhecimento e compreensão do passado, bom como do presente. A experimentação didática é uma excelente arena para combinar experimentações objetivas com exploração sensorial e emocional. Os sentidos e as emoções são meios efetivos para adquirir conhecimento e compreensão do passado e do presente, contribuindo para melhor perspectivar o futuro. É no encontro entre passado e presente, no movimento mental desde o presente para outro lugar e espaço que uma reflexão mais profunda ocorre. É na comparação com o nosso tempo presente e a nossa própria experiência que compreendemos a radicalidade da espécie humana. É fundamental não descurar nenhum aspeto de ser humano, as experiências pessoais devem ser estimuladas, bem como as experiências sensoriais e emocionais (PETERSSON & NARMO, 2011).

Mas os projetos didáticos também incluem atividades trabalho de campo e laboratório envolvendo os participantes num processo de «aprender fazendo» com uma atitude performativa predominante, favorecendo uma ponte entre cultura, ciência, tecnologia e artes.

As atividades experimentais e o processo comunicativo estão em relação direta com a pesquisa sobre a transformação da paisagem, tecnologia e arte rupestre na transição entre a caça e recoleção para a agricultura e pastorícia, tendo também em conta as mudanças sociais e a sustentabilidade dos recursos ambientais. Elas são a extensão prática do diálogo com os visitantes do Museu, que é dinâmico e contextualizado no âmbito de interpretações do que poderia ter sido a realidade experienciada das comunidades humanas ao longo da Pré-História. Adicionalmente tenta também ser um instrumento de educação cívica (OOSTERBEEK *et al.*, 2007).

ATIVIDADES: EXPERIMENTAÇÃO E DISSEMINAÇÃO

As atividades são baseadas na experiência direta, mas a experimentação tecnológica com diferentes materiais (líticos, ósseos, vegetais, pigmentos etc.) assume um papel central no desenvolvimento de um profundo entendimento dos temas transmitidos (CURA *et al.*, 2008). Estas experiências, no entanto, não são só



entretenimento, estão estruturadas em direta conexão com experimentações desenvolvidas no âmbito dos projetos de investigação do Museu e seus parceiros, nomeadamente o Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Terra e Memória. Assim a educação patrimonial não separa a teoria da prática, ou a investigação da didática e não arrisca ser reduzida a um popularização simplista dos resultados das pesquisas. Há, todavia, uma preocupação constante em diferenciar o que é arqueologia experimental em contexto de investigação arqueológica e o que é experimentação didática em contexto de educação patrimonial, independentemente do rigor desta última há uma diferença que importa explicar aos participantes das atividades (REYNOLDS, 1999; GARCÍA MUNÚA, 2008). Mas é precisamente o fato das atividades experimentais de educação patrimonial serem desenvolvidas em direta articulação com a pesquisa arqueológica que assegura uma boa socialização do conhecimento científico. Além disso contribui para assegurar a sua continuidade, já que o conhecimento científico dificilmente tem um significado amplo se só for entendido e suportados pelos seus especialistas (GARCÍA MUNÚA, 2008).

Na sociedade ocidental atual a consciência das «formas de fazer» está a perder-se, e apesar das pessoas apreciarem os resultados da ciência e tecnologia enquanto usam os seus produtos finais, elas dificilmente compreendem a complexidade dos processos envolvidos na sua produção. As atividades experimentais do Museu são precisamente sobre a aprendizagem dos processos tecnológicos, sobre a complexidade e radical utilidade da ciência e tecnologia e de como estas e a compreensão dos processos pré-históricos e seus contextos devem ser apreendidas em conjunto.

A ligação prática entre as atividades e a pesquisa está bem definida em ações de criação e modificação de artefatos e representações de arte rupestre. Com diferentes matérias-primas (pedra, madeira, argila, ossos, vegetais ou pigmentos) são desenvolvidas várias experimentações que resultam na elaboração de artefatos (segmentos de foice em pedra encabados, pontas de seta encabadas e arcos, diferentes recipientes cerâmicos e pigmentos etc.) e na sua utilização prática (na pintura, na confecção de alimentos, no uso do arco e flecha) em condições de segurança controladas. A título de exemplo descrevemos algumas das atividades experimentais (matérias-primas utilizadas, conceitos transmitidos e estímulos sensoriais):

Uma viagem na Pré-História

Esta é uma ferramenta educativa de apoio ao ensino escolar, cujos conteúdos se ajustam aos do ensino oficial.

Através de um cenário constituído por várias ferramentas e objetos da Pré-história que resultam da pesquisa em arqueologia experimental.

Aqui estudantes e professores iniciam uma viagem no tempo onde cada objeto é apresentado e enquadrado cronologicamente e descrito do ponto de vista tecnofuncional e muitas vezes ritual. Esse enquadramento permite uma interação física entre os materiais e os alunos, já que todos os objetos podem ser analisados estimulando a aprendizagem dos conceitos.

Na atividade o contacto com as tecnologias vai desde o talhe da pedra à experiência de fazer fogo, o ponto alto da atividade, até ao envolvimento com a pintura rupestre onde a participação dos alunos se torna muito ativa, com eles próprios a fazerem as tintas e a pintarem com várias técnicas identificadas na observação direta e indireta das pinturas rupestres.

Esta atividade nos últimos anos transformou-se numa ferramenta de ensino não formal em mais de 100 escolas a nível nacional. Estando incluída no plano pedagógico de cada escola, no âmbito da disciplina de História.

Figura 1 – Uma viagem na Pré-História apresentada a crianças. Oficina no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação.



Fonte: Arquivo do Instituto Terra e Memória, Mação.

Figura 2 – Atividade de pintura rupestre. Oficina no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação.



Fonte: Arquivo do Instituto Terra e Memória, Mação.

Cozinha pré-histórica

O conceito nasce a partir da arqueologia experimental. Que no seu início tem como objetivo analisar e observar os resultados da utilização de estruturas de combustão encontradas nos sítios arqueológicos, dos restos faunísticos que podiam ter sido consumidos ou cozinhados.

É a partir desse processo que se organiza uma atividade de cariz lúdico onde podem ser demonstradas várias técnicas de cozinhar os alimentos, explicando os processos, enquadrado cada tipo de confecção cronologicamente e envolvendo muitas vezes o público na própria confecção. É essencialmente uma atividade de performativa e de degustação.

O impacto é positivo por parte do público, desde o cenário apreciado devido às estruturas necessárias para a confecção dos alimentos, a degustação dos próprios alimentos cozinhados de forma diferente.

Em termos de transmissão de conhecimento destaca-se todo o enquadramento de cada período cronológico, sensibilizando o público para a importância da investigação das comunidades pré-históricas e da sua vida social.

Figura 3 – Cenário da atividade de cozinha pré-histórica. Experimentação no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação.



Fonte: Arquivo do Instituto Terra e Memória, Mação.

Figura 4 – Preparação da atividade de cozinha pré-histórica com a colaboração do público.



Fonte: Arquivo do Instituto Terra e Memória, Mação.

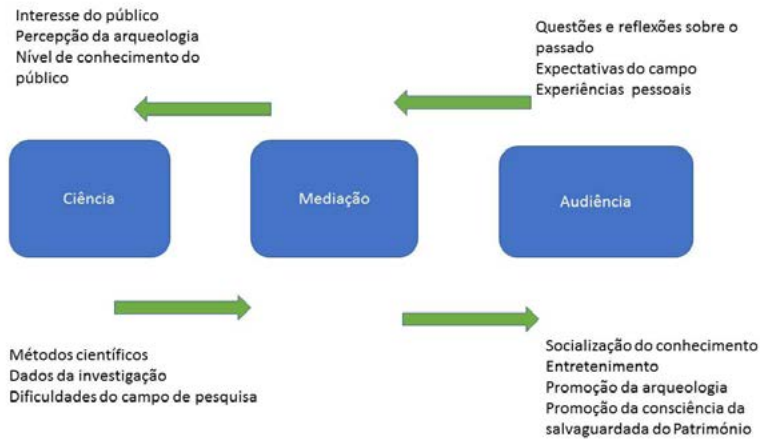
Figura 5 – Atividade de cozinha pré-histórica em ambiente noturno. Oficina no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação.



Fonte: Arquivo do Instituto Terra e Memória, Mação.

O público segue todo o processo técnico desde a escolha das melhores matérias primas para tarefas específicas à sua elaboração, tendo em mente os dados científicos num processo de «aprender fazendo». Além disso a reciprocidade é evidente no sentido que existe um constante questionamento e aquisição de informação tanto do público como dos especialistas numa situação de par a par (fig. 5).

Figura 6 – Esquema de comunicação recíproca.



Fonte: Concepção dos autores, adaptado de Meylan K., p. 175.

Mais uma vez, o objetivo é envolver públicos de todas as idades, sem treino específico em arqueologia e através da experimentação didática, nos problemas da investigação científica para criar uma ligação de reciprocidade. Esta é a razão principal pela qual não são só mostrados os resultados finais, mas antes as questões e métodos à nossa disposição para procurar respostas (e questões), assumindo que em pré-história, tal como em qualquer outra disciplina, a comunicação com o público em geral é inseparável da promoção de um espírito crítico e interrogação reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida alguma a Experimentação Didática tem inquestionáveis vantagens como meio interativo entre os monitores e o público em geral. Um reviver do passado de uma forma realista pode ser atingido por uma fusão natural entre os monitores e o público. Os métodos de apresentação moderna utilizam a comunicação interativa das atividades para atingir uma compreensão efetiva das mensagens pelo público. O resultado final da interação entre o público e os monitores, através da interação é surpreendentemente bem sucedida e satisfatória. A ativação genérica dos sentidos (toque, audição, visão e cheiro) e a simultânea participação do público durante as apresentações garantem a aceitação dos resultados da experimentação didática.

A educação patrimonial no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação é bem-sucedida, tanto em termos de aquisições como na eficiência transmissão das mensagens e conteúdos. Acreditamos que isto se deve ao cuidado na sua preparação, à existência de uma ligação permanente entre as atividades e as exigências do público e sobretudo devido ao facto de os investigadores terem um papel importante na sua execução (na preparação dos conteúdos, execução e apresentação). Esse envolvimento previne a simplificação dos processos que se tornam compreensíveis dada a abordagem prática experimental.

REFERÊNCIAS

BASTOS, R. L. **Preservação, arqueologia e representações sociais**: uma proposta de arqueologia social para o Brasil. Erechim: 2007, Ed. Habilis.

BAENA, J., TERRADAS, X. **¿Por qué experimentar en Arqueología?** Cursos sobre patrimonio Histórico. Monografías de los Cursos de verano de Reinosa, Universidad de Cantabria. Reinosa: 2005, p. 141-160.

BORRELL, M.; JOSEP, B.; MONTSERRAT, B; PALOMO, A. Parque arqueológico minas de Gavà (Bbaix Llobregat-Barcelona): experimentación, experiencia y recursos pedagógicos. In: A. Palomo, R. Piqué y X. Terradas (ed.) **Experimentación en arqueología**. Estudio y difusión del pasado, série Monográfica del MAC-Girona 25.1, Girona, 2005, p. 29-34

BAHN, P.; FLENLEY, J. **Easter island. Earth island**. London: Thames & Hudson, 1992.

CURA, S.; CURA, P.; OOSTERBEEK, L. Projecto Andakatu: Didáctica da Pré-História através da Experimentação. In: **Arqueologia Experimental** – Actas das sessões do Fórum Valorização e Promoção do Património Regional, 2008, v. 4.

CURA, S.; OOSTERBEEK, L.; CURA, P. A educação patrimonial no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação. In: **Encontro Arqueologia e Autarquias**. Cascais, 2011, p. 597-605.

GARCÍA MUNÚA, J. A. Del experimento a la experiencia. Los talleres de tecnologías pré-históricas en el museo de Altamira. In: **Arqueologia Experimental** – Actas das sessões do Fórum Valorização e Promoção do Património Regional, 2008, v. 4, p. 46-53.

GONÇALVES, R. M.; FRÓIS, J. P.; MARQUES, E. **Primeiro olhar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MEYLAN, K. From research to mediation – A perspective for experimental Archaeology 2002, *Experimentelle Archäologie in Europa – Bilanz, 2013*, s. 1, 71-81. *In*: Mathieu, J. R. & D. A. Meyer. *Reconceptualizing Experimental Archaeology: Assessing the Process of Experimentation*. **Experimental Archaeology**. *Replicating Past Objects, Behaviors, and Processes*. Edited by James R. Mathieu. BAR 1035. Oxford: Archaeopress.

MATHIEU, J. R. Introduction – *Experimental Archaeology: Replicating Past Objects, Behaviors, and Processes*. **Experimental Archaeology**. *Replicating Past Objects, Behaviors, and Processes*. Edited by James R. Mathieu. BAR 1035. Oxford: Archaeopress, 2002.

MASRIERA, C.; PALOMO, A. **Arqueologia experimental i difusió**. *Cota Zero* 24, 2004, p. 39-48

MORGADO, A.; BAENA, J. Experimentación. Arqueología experimental y experiencia del pasado en la Arqueología Experimental. *In*: A. Morgado, J. Baena, D. García (dir.), **La investigación experimental aplicada a la arqueología**. 2011, p. 21-28.

PETERSSON, B.; NARMO, L. A journey in time. *In*: Bodil Petersson & Lars Erik Narmo (ed.), **Experimental Archaeology – Between Enlightenment and Experience**. Lund: Lunds universitet, Institutionen för arkeologi och antikens historia, *Acta Archaeologica Lundensia Series in 8º*, 2011, p. 27-48.

OOSTERBEEK, L. A arqueologia de um ponto de vista social: recursos, identidades e riscos num contexto de mudança. *In*: **Actas das Jornadas de Arqueologia do Vale do Tejo em território português**, 3-6 abril de 2008, Sacavém-Loures – Portugal, p. 49-64 CPGHP, Lisboa, 2009.

OOSTERBEEK, L. **Mação, un village qui se transforme par l'aculture**. *Ravello, Territori della cultura*, v. 1, 2010, p. 36-40.

OOSTERBEEK, L. Meio ambiente, patrimônio e consciência – uma perspectiva arqueológica. *In*: M. Passos (ed.), **Diálogos cruzados: religião, história e construção social**, Belo Horizonte: Ed. Argvmentvm, 2010b, p. 61-82.

OOSTERBEEK, L. Changing the gestures of the eyes to invent new landscapes. *In: Oosterbeek, L.; Pollice, F. Cultural heritage and local development. Local communities through heritage awareness and global understanding. Ravello: appendix to Territori della Cultura n. 18, 2014, p. 108-117.*

OOSTERBEEK, L. Koios and Phoibe: knowledge through sociocultural matrices, in the framework of cultural integrated landscape management and sustainability science. *In: Oosterbeek, L.; Werlen, B.; Caron, L. (2017, eds.). Sociocultural matrices. Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management – v. 1 ITM, série ARKEOS, v. 40, 2017, p. 45-64.*

OOSTERBEEK, L.; CURA, S.; CURA, P. Educação, criatividade e cidadania no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação. *In: Revista de Arqueologia, Sociedade de Arqueologia Brasileira, v. 19, 2007, p. 103-110.*

OOSTERBEEK, L.; SCHEUNEMANN, I. Falsas contradições entre crescimento e desenvolvimento. *In: Custo Brasil – soluções para o desenvolvimento, n. 25, fev/mar, 2010, p. 29-31.*

OPPENHEIMER, C. **Climatic, environmental and human consequences of the largest known historic eruption: Tambora volcano (Indonesia), 1815.** *Progress in Physical Geography. 27 (2), 2003, p. 230-259.*

REYNOLDS, P. The Nature of experiment in archaeology. *In: Harding, A. F. (ed.), Experiment and Design in Archaeology, Oxbow Books, 1999, p. 156-162.*

TERRADAS, X.; CLEMENTE, I. La experimentación como método de investigación científica: aplicación a la tecnología prehistórica. *In: J. Bourguignon et al. (ed.), Préhisteoire et approche expérimentale, Collection Préhisteoire 5, Editions Mergoïl, 2001, p. 81-86.*

CAPÍTULO 4

ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA INDÍGENA EM PELOTAS

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma04>

Rafael Guedes Milheira
Caroline Araújo Pires

SUMÁRIO

The background of the page is a photograph of an archaeological site, likely a hillside or mound, with a large, intricate spiderweb overlaid on it. The spiderweb is white and extends across the entire width of the page, with its center located in the lower-left quadrant. The photograph shows a person in a white shirt standing on the right side, looking towards the site. The sky is a pale, hazy blue with some light clouds. The overall color palette is warm and muted, with shades of beige, light brown, and pale blue.



INTRODUÇÃO

O projeto Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas tem como objetivo central promover debates e discussões junto à sociedade pelotense, em diferentes esferas sociais, sobre a História de grupos indígenas que habitaram a região pampeana desde o período pré-colonial. As ações desse projeto de extensão, desenvolvido desde o ano de 2011, ocorrem junto a escolas públicas e privadas, associações de bairro e diferentes setores da Prefeitura Municipal de Pelotas entre outras instituições que, eventualmente, abrem espaço para o tema da história indígena regional e a necessidade de preservação dos lugares arqueológicos mapeados pelas pesquisas.

Nesse sentido, além de promover debates sobre a história indígena regional, busca-se divulgar o patrimônio arqueológico pré-colonial situado em Pelotas e municípios vizinhos, no intuito de que, através da ampla informação, os sujeitos sociais se sintam identificados com o patrimônio e contribuam com a preservação dos sítios arqueológicos. Esse projeto se vale de uma estratégia tradicional de divulgação científica das pesquisas arqueológicas desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas (LEPAARQ-UFPEL), sendo, portanto uma forma de extensão da UFPEL.

As atividades têm como pano de fundo a discussão sobre o consagrado conceito de “patrimônio cultural”, entendido aqui no princípio da indissociabilidade entre elementos materiais e não-materiais que compõem os lugares e coisas de valor histórico e o meio ambiente e habitat, o que, por um viés analítico, pode ser dividido entre patrimônio cultural e patrimônio ambiental, *sui generis* (PIÑON e FUNARI, 2004). Esse pano de fundo inseparável é o fio condutor das temáticas abordadas nas atividades, visto que um dos objetivos é informar/ensinar/educar sobre as diferentes “camadas” da história de ocupação humana regional, desde os primeiros habitantes indígenas (construtores de cerritos, construtores de sambaquis e Guarani) que dominaram as terras pampeanas e constituíram paisagens históricas em meio a banhados, charcos, rios e terrenos ondulados, tanto da planície costeira como da serra do sudeste (MILHEIRA, 2014; MILHEIRA *et al.*, 2016).

Esse pano de fundo que prevê a indissociabilidade entre diferentes esferas patrimoniais, mais uma vez, conecta-se a temas contemporâneos e latentes na vida das pessoas, uma vez que são abordados problemas urbanos e/ou rurais que remetem à vida cotidiana. Por exemplo, o tema de construções de empreendimentos imobiliários em áreas alagadiças da cidade, que, embora legalizadas pelo poder público local, ferem as normativas das leis ambientais brasileiras, causando

sérios problemas de infraestrutura, perda de biodiversidade e destruição de lugares históricos, como os sítios arqueológicos e suas áreas de implantação. O exemplo mais recorrente nessa discussão é o caso do Pontal da Barra, localizado na margem da laguna dos Patos, que sofre com um projeto de construção de um loteamento residencial, pondo em risco um complexo de sítios arqueológicos conhecidos regionalmente como *cerritos* (MILHEIRA, CERQUEIRA e ALVES, 2012; MILHEIRA *et al.*, 2016), assim como o banhado do Pontal da Barra propriamente dito (CRUZ, 2008) e, pelo menos, duas espécies de peixes anuais que compõem a lista vermelha de espécies ameaçadas de extinção (espécies: *Austrolebias nigrofasciatus* e *Austrolebias wolterstorffi*) (ROSA e LIMA, 2008). Além dos peixes, várias espécies de aves correm o mesmo risco (MAURICIO e DIAS, 2000). Ademais, esse projeto de empreendimento põe em risco a vida humana no local, visto que o banhado “funciona” como um tipo de esponja que dá vazão às águas da laguna e do canal São Gonçalo, portanto, a sua supressão traz um risco social. Outro risco social é a *gentrificação* em curso, que já retirou moradores da localidade via ação do Ministério Público Federal, em consonância com a solicitação dos empreendedores (NEBEL, 2014). São, portanto, temas latentes, de conflitos quotidianos, de ordem pública e que a partir da arqueologia podem ser discutidos nas ações extensionistas.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa trilha os caminhos da educação patrimonial, tendo como principais estratégias de ação: atividades expositivas temporárias, oficinas de educação patrimonial, palestras e reuniões nas diferentes esferas sociais, em especial, associações de bairro e escolas onde se encontram contextos arqueológicos. Segue-se algumas “premissas básicas” recomendadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 47), a saber:

- Garantia de um espaço para colaboração de saberes e difusão do conhecimento.
- Realização, promoção e fomento das ações educativas e articulação das áreas de patrimônio cultural, meio ambiente e turismo, entre outros campos da ação pública.
- Estímulo à participação da população na gestão da proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural.
- Promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área.
- Fomento e fortalecimento da atuação em redes sociais de cooperação institucional e com a comunidade.



- Reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.

Essa ação de extensão se justifica, portanto, pela necessidade de que o conhecimento científico produzido na Universidade extrapole os seus muros, alcançando a sociedade como um todo. Somente com o conhecimento generalizado sobre o patrimônio arqueológico regional é possível atender as demandas jurídicas de preservação dos sítios arqueológicos e seus lugares de implantação. Em síntese, os objetivos do projeto são os seguintes: 1) Promover debates junto à comunidade sobre a história indígena regional, atentando-se aos processos de ocupação regional pré-colonial; 2) Divulgar o conhecimento científico para publicizar as pesquisas arqueológicas realizadas pela UFPEL na região de Pelotas, a fim de sensibilizar a sociedade para a preservação do patrimônio arqueológico indígena; 3) Participar em ações comunitárias junto a escolas, associações de bairro e outras representações formais e não formais no município de Pelotas e municípios vizinhos.

AÇÕES DE EXTENSÃO

Visitas guiadas

Durante as atividades de escavação realizadas no Pontal da Barra foram convidadas escolas da rede pública para visita das escavações, oportunizando a troca de informações sobre os procedimentos de campo e as interpretações em curso nos sítios arqueológicos. Destaca-se a visita de alunos de turmas da Escola Dom Francisco de Campos Barreto, do bairro Valverde. Essas turmas de 6ª e 7ª séries do ensino fundamental fizeram uma visita guiada pelos cerritos do Pontal, podendo ter contato com os sítios arqueológicos do banhado próximo de onde habitam.

Figuras 1 e 2 – Visitação de turmas de alunos da escola Escola Dom Francisco de Campos Barreto ao cerrito PSG-01 durante escavação arqueológica realizada pela equipe do LEPAARQ-UFPEL.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

PALESTRAS E EXPOSIÇÕES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

As palestras e exposições em escolas públicas da região de Pelotas foram realizadas da seguinte forma: apresentou-se slides em projeção em tela sobre a arqueologia em geral (conceitos básicos da arqueologia, ações dos profissionais em arqueologia, legislação e cuidados com os materiais arqueológicos) e arqueologia na região de Pelotas, com fotos de escavações e artefatos encontrados nas mesmas. Nessa oportunidade foram apresentados mapas de localização dos sítios arqueológicos em Pelotas, o que geralmente impressiona os alunos e professores, dada a proximidade desses contextos arqueológicos com seus locais de moradia e circulação. É importante destacar que a atividade expositiva foi sempre realizada na sala de aula ou auditório, utilizando de classes de aula para exposição dos objetos arqueológicos, de forma bastante improvisada e rústica. Já houve situações em que os materiais arqueológicos foram dispostos no chão, em meio aos alunos, pois o que está em jogo não é a expografia, mas a oportunidade de conversar sobre o significado históricos dos objetos. Essa é uma abordagem improvisada, mas intencionalmente improvisada, já que o que se busca é aproximar as pessoas dos objetos, sem necessariamente haver uma preocupação com a disposição das peças.

Os alunos tiveram a oportunidade de manipular peças originais e réplicas, visto que o LEPAARQ dispõe de uma coleção (coleção do IHGPEL, número de catálogo 9), resultante de ações arqueológicas amadoras nos anos 1990, que geraram um acervo de centenas de materiais cerâmicos e líticos provenientes de, pelo menos, dois sítios arqueológicos Guarani distintos, os quais não tiveram a devida curadoria. Esses materiais foram misturados e após a doação dessa coleção, feita pelo

Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas ao LEPAARQ, no ano de 2001, o material foi devidamente salvaguardado, porém já sem informações precisas de procedência e, portanto, com seu potencial de pesquisa arqueológica limitado. No entanto, da perda de potencial científico tradicional, emergiu a possibilidade de uso efetivo desses materiais nas atividades expositivas, permitindo o uso sensorial em peças originais arqueológicas nas exposições. Além das peças originais, são utilizadas uma réplica de um zoólito de tubarão feita em cerâmica e pontas de projeteis em resina (produzidas sobre originais de contextos da tradição Umbu).

A palestra, além de ter sido um momento de divulgação de informações relativas ao conhecimento arqueológico produzido pelas pesquisas do LEPAARQ, foi uma atividade em que foram abordados os temas de preservação desses contextos, destacando-se projetos de empreendimento que põem em risco a integridade desses lugares, assim como a ausência de fiscalização e a inércia do poder público local. Foi um momento para os alunos sanarem dúvidas e curiosidades sobre os temas tratados, abrindo-se sempre rodas de conversa sobre a importância de preservação dos sítios arqueológicos, como proceder ao encontrar possíveis artefatos e a situação específica do Pontal da Barra e da várzea do canal São Gonçalo.

Foram realizadas dezenas de atividades em escolas públicas desde o início do projeto, dentre as quais trazemos alguns relatos que se destacam por terem sido atividades com dinâmicas relativamente distintas:

No ano de 2014 foi realizada palestra e exposição na Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes o público-alvo foram turmas de ensino médio, somando 183 alunos do 1º, 2º e 3º anos, os quais participaram das atividades junto com as professoras das respectivas turmas que cederam seus períodos de aula para as atividades.

Figuras 2 e 3 – Fotos com a apresentação dos Slides e materiais arqueológicos pela turma do LEPAARQ nas atividades da escola Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes, em 2014.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

Também no ano de 2014 foi organizado um conjunto de atividades na Escola Félix da Cunha com turmas de 4º, 5º e 6º anos, somando-se 159 alunos presentes nas atividades que duraram três dias. As atividades foram demandas pela escola, já que a professora responsável pelas turmas viu na Educação Patrimonial uma maneira de complementar o ensino de história e geografia para os alunos. Foi apresentado um conjunto de slides falando rapidamente o que é arqueologia e mostrando artefatos arqueológicos utilizados na história pré-colonial regional, junto com ilustrações da utilização dos mesmos. Num segundo momento da atividade foi realizada uma escavação arqueológica no pátio da escola, onde a equipe do LEPAARQ inseriu artefatos em pequenas quadrículas em que, munidos de ferramentas utilizadas em escavações, os alunos tiveram que os encontrar. Utilizando o que haviam visto nos slides, eles identificavam o material e sua função. Os alunos também haviam feito desenhos sobre o que entendiam ser a arqueologia, resultando em um material de retorno da atividade.

Figuras 5 a 8 – Fotos das crianças durante a escavação simulada, registrando material retirado da terra.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

No ano de 2015, alunos da Escola Doutor José Bresque Filho visitaram o LEPAARQ para conhecer as dependências, a rotina de trabalho e as pesquisas desenvolvidas em um laboratório de arqueologia. A atividade ocorreu com um público de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Acompanhados por professores e monitores tiveram uma visita guiada nos ambientes do laboratório: 1) na sala de curadoria, onde tiveram noção do que do processo que acontece quando o material chega de campo, onde são higienizados, registrados e catalogados; 2) na reserva técnica, onde viram como e de que forma o material fica acondicionado após a curadoria; 3) na sala de estudo e reunião, onde são feitos os planejamentos, as capacitações da equipe e processamento de dados; 4) na sala de análise, onde viram materiais dispostos em processo de análise, como cerâmicas históricas reconstituídas, ossadas de animais e materiais líticos.

Após conhecerem os cômodos e as pesquisas realizadas pelo laboratório, voltaram para a sala de curadoria onde estavam dispostos alguns artefatos pré-coloniais sobre a mesa e foi feita uma dinâmica para reconhecimento desses materiais. Esses alunos já haviam participado de ações educativas sobre o patrimônio cultural e por esse motivo reconheceram com facilidade os artefatos.

Figura 9 – Alunos da Escola Doutor José Bresque Filho, visitando o LEPAARQ.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

No ano de 2015, foi realizada uma atividade interessante durante o dia da Feira de Ciências e da 1ª Mostra do Conhecimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Eulália, localizada no 5º Distrito de Pelotas. O LEPAARQ esteve

presente a convite da direção da escola com uma exposição de materiais arqueológicos indígenas do período pré-colonial. A feira tinha como objetivo despertar o gosto pela investigação científica nos alunos, assim como levar informações aos alunos sobre a atuação no âmbito universitário e profissional aos quais o laboratório está vinculado.

Estiveram presente não só os alunos da escola Santa Eulália – o convite da direção para participação nesse evento foi estendido a toda comunidade e as escolas do entorno – mas também aos membros da Escola Erasmo Braga, aos pais e mães dos alunos e alunas e à comunidade em geral, tendo participado uma média de 130 pessoas. Na exposição foram dispostos *banners* sobre as etapas do trabalho e da pesquisa arqueológica e foi organizada uma exposição de materiais do período pré-colonial coletados em Pelotas e foram distribuídos exemplares do livreto infantil de educação patrimonial.

Figura 10 – Explicação para os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Eulália.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

Dia do Patrimônio

O Dia do Patrimônio é um evento já tradicional no município de Pelotas, que ocorre anualmente durante um fim de semana. É uma ação realizada pela Secretaria Municipal de Cultural de Pelotas e tem como principal objetivo aproxi-

mar a sociedade pelotense dos diferentes tipos de patrimônios materiais e imateriais que se encontram e se manifestam em Pelotas. Como exemplo, são realizadas dezenas de atividades (canto, saraus, dança, capoeira etc.) nos casarões do século XIX, nas praças públicas e no largo do Mercado Público da cidade. Esses espaços ficam abertos e o público visita, compartilha e usa esses lugares, essas coisas e esses fenômenos. Escolas públicas são convidadas a visitarem as atividades e ações desenvolvidas, tornando-se um fim de semana em que a relação entre diferentes públicos e diferentes patrimônios é potencializada¹.

As atividades do LEPAARQ, durante o Dia do Patrimônio, são sempre voltadas à realização da exposição temporária intitulada “Pelotas 2500 anos de história indígena”, cuja dinâmica é mais elaborada do que aquela possível nas visitas às escolas. A montagem da exposição envolve uma estrutura mais ampla, contando com expositores, *banners* em temas sequenciais, vídeos e a monitoria de alunos e alunas bolsistas ligados ao projeto. O material arqueológico consiste em: artefatos líticos como, por exemplo, um machado de pedra, um enxó, boleadeiras comuns e uma mamilar, dois projéteis de flecha, mão de pilão, bastonete, quebra-coquinhos, um zoólito de pombo e um zoólitos de tubarão. Alguns cachimbos de cerâmica, fragmentos de cerâmica Guarani dos tipos corrugada, pintada e lisa. *Banners* explicativos sobre os coletivos construtores de estruturas conhecidas como Sambaquis e Cerritos, *banners* sobre as ocupações dos coletivos indígenas Guarani, sobre Arqueologia, procedimentos arqueológicos, e um último com um mapa revelando a localidade das ocupações Guarani e as construções antrópicas encontradas em Pelotas e região.

Em todos os anos em que a exposição foi organizada, foi possível realizar palestras com o público visitante e disponibilizar a visualização do documentário “12.000 mil anos de história. Arqueologia e Pré-história do Rio Grande do Sul”, organizado pela professora Dra. Sílvia Moehlecke Copé, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por se tratar de um documentário que versa sobre as ocupações indígenas no estado do Rio Grande do Sul, é possível correlacionar as ocupações humanas representadas nas exposições com um cenário macrorregional, abordando uma história indígena de longa duração em ampla escala geográfica.

Durante o Dia do Patrimônio, realizado no ano de 2014, foi possível, além da exposição, realizar uma visita guiada ao sítio arqueológico do Pontal da Barra, em que compareceram pessoas interessadas na discussão da preservação daquele espaço arqueológico, o que nos permitiu apresentar *in loco* os problemas de desmatamento, agressão ao ambiente e a destruição dos sítios arqueológicos.

¹ Trata-se de um projeto premiado recentemente na 29ª edição do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Figuras 11 e 12 – Palestra realizada durante a exposição arqueológica e visita guiada ao sítio do Pontal da Barra.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

Alguns desdobramentos

Ensinar, educar, aprender, sensibilizar, divulgar e expor materiais e ideias é uma constante nas atividades extensionistas desse projeto. Além da relação direta com as pessoas envolvidas, tanto da equipe de profissionais e alunos universitários, como das pessoas alcançadas pelo projeto (professores e alunos das escolas, pais, mães e demais profissionais), essas ações extensionistas têm sido responsáveis por um panorama positivo de publicização da arqueologia local.

A partir de uma sinergia intensiva entre as atividades de pesquisa desenvolvida no âmbito do LEPAARQ-UFPEL (que envolvem ações de mapeamento de sítios arqueológicos, escavações, datações e publicações dos resultados científicos em veículos de mídia, periódicos e livros) com atividades de extensão como aquelas acima relatadas, pode-se dizer que a arqueologia no município de Pelotas é uma atividade em ação política constante.

A partir do campo e das escolas, temos sido demandados (como arqueólogos e arqueólogas) à tomada de decisões sobre políticas públicas em diferentes esferas do poder público. Dois exemplos merecem aqui ser citados.

Em primeiro lugar, a participação de membros do LEPAARQ-UFPEL na composição da equipe de conformação do Plano Diretor do município de Pelotas, que teve o êxito de criar alguns parâmetros para a legislação municipal, sobretudo no que se refere à determinação de lugares de interesse para preservação do patrimônio cultural. Esse Plano Diretor foi publicado no ano de 2005 e segue sendo revisto sistematicamente pelo Conselho do Plano Diretor (CONPLAD).

Em segundo lugar, a participação, novamente, de membros da equipe do LEPAARQ-UFPEL na composição do grupo de criação do Plano Municipal de Meio ambiente, levado a público no ano de 2014. Através do Plano Municipal de Meio Ambiente foi possível determinar áreas de interesse de preservação ambiental, em consonância com a localização do patrimônio arqueológico mapeado e registrado no município, como é o caso do Pontal da Barra e várzea do canal São Gonçalo. Com esse plano, foi possível decidir que o Pontal da Barra se torne um lugar de interesse para a implantação de uma Unidade de Conservação, a ser decidida futuramente.

Essas decisões políticas que se desdobraram em normativas jurídicas, reforçam as ações de reivindicação para a preservação do patrimônio cultural no município de Pelotas, através do Movimento Pontal Vivo, que surgiu em função da defesa do Pontal da Barra. Esse movimento atua de maneira autônoma, sem vinculações partidárias, interagindo através de redes sociais, reuniões presenciais para tomada de decisões e ações públicas, como protestos, exposições de fauna e flora e materiais arqueológicos que compõem o patrimônio ambiental e cultural do Pontal. Além de ações públicas que buscam sensibilizar a sociedade pelotense sobre a importância do Pontal da Barra, o Movimento Pontal Vivo organizou dois seminários nos anos de 2012 e 2014. Esses eventos foram de cunho acadêmico, mas tiveram ampla repercussão social. Deles, participaram técnicos, ambientalistas e representações políticas locais, no intuito de discutir os aspectos legais do empreendimento, publicizar o patrimônio ambiental e cultural e pensar em estratégias de resistência e luta contra a destruição do banhado do Pontal da Barra.

Figura 13 – Foto de membros do Movimento Pontal Vivo em uma ação de protesto em defesa do banhado do Pontal da Barra. Acervo: Pontal Vivo.



Fonte: Acervo LEPAARQ-UFPEL

O Movimento Pontal Vivo foi responsável – por meio de protestos, denúncias e fiscalização em campo – pela ativação de ações junto aos órgãos públicos como Fepam e Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), como, até mesmo, junto ao Ministério Público Federal. Atualmente, as obras do loteamento Pontal da Barra estão embargadas por sentença judicial em primeira instância. Além disso, junto ao Iphan foi aberto um processo de Chancela de Paisagem Cultural, cuja aprovação pode definir a preservação integral do banhado do Pontal da Barra, assim como, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Estadual (IPHAE) também foi demandada a abertura de um processo de Tombamento da Paisagem. Ambos os processos estão avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do projeto extensionista Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas alcançaram centenas de pessoas, sobretudo de ambientes escolares do município de Pelotas. Foram realizadas atividades educativas, tendo como principais estratégias de ação: atividades expositivas temporárias, oficinas de educação patrimonial, palestras e reuniões nas diferentes esferas sociais, em especial, associações de bairro e escolas onde se encontram contextos arqueológicos. Nessas atividades, além das “camadas” de história humana, apresentadas nas exposições, palestras e oficinas, é possível abordar temas latentes que impactam a vida da população pelotense, como os temas de urbanização de áreas de grande sensibilidade ambiental, a exemplo do caso do Pontal da Barra.

Além de ações nas escolas, a sinergia entre as atividades de pesquisa e extensão do LEPAARQ-UFPEL, desde o início de sua história, tem criado um panorama positivo em termos de um cenário pró-preservação. Sistematicamente a equipe do LEPAARQ vem sendo demandada na tomada de decisões sobre políticas públicas em Pelotas, de forma que a arqueologia tem sido protagonista no desenvolvimento de normativas jurídicas em defesa do patrimônio cultural no município de Pelotas.

Com isso, é possível afirmar que a arqueologia em Pelotas é ação política, que se vale de pesquisas científicas para valorização do patrimônio cultural. A partir do campo e das escavações, temos ido às escolas, às ruas para expor e potencializar os usos do patrimônio arqueológico registrado. Do campo, para as escolas e, daí, para as mesas de tomadas de decisões políticas, junto a conselhos municipais. Do campo temos partido aos os ambientes de denúncia pública, como o Ministério Público Federal e demais órgãos de proteção patrimonial, como Iphan e Iphae. Do campo às diferentes esferas de ação social e política temos uma trajetória conflitiva

e cotidiana, cujos resultados preservacionistas vêm sendo reconhecidos por diferentes atores públicos. O meio para essa trajetória tem sido a Educação Patrimonial e seus variados desdobramentos políticos.

REFERÊNCIAS

CRUZ, J. A. W. da. **Laudo técnico ambiental Banhado do Pontal da Barra:** caracterização e diagnóstico ambiental. Pelotas: UCPEL, 2008.

FLORÊNCIO, S. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação Patrimonial:** Histórico, conceitos e processos. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

MAURICIO, G. N. e DIAS. **New distributional information for birds in southern Rio Grande do Sul, Brazil, and the first record of the Rufous Gnatcatcher *Conopophaga lineata* for Uruguay.** Bull. Brit. Ornith. Club 120 (4), 2000, p. 230-237.

MILHEIRA, R. G. **Arqueologia Guarani na laguna dos Patos e serra do Sudeste.** Pelotas: EDUFPEL, 2014.

MILHEIRA, R. G. Entre o desenvolvimentismo e a preservação do patrimônio. O caso do Pontal da Barra, no sul do Brasil, Pelotas-RS. *In:* MUNOZ, J. G. **Ser de imagen y de signo:** abordajes sobre el patrimonio cultural. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (FEULAC), 2015, p. 16-38.

MILHEIRA, R. G.; CERQUEIRA, F. V.; ALVES, A. G. **Programa Arqueológico de Diagnóstico e Prospecção na Região do Pontal da Barra, Pelotas-RS.** Revista Memória em Rede, v. 2, 2012, p. 1-27.

MILHEIRA, R. G.; GARCIA, A. M.; RIBEIRO, B. L. R.; ULGUIM, P. F.; SILVEIRA, C. S. da; SANHUDO, M. da S. **Arqueologia dos cerritos na Laguna dos Patos, Sul do Brasil:** uma síntese da ocupação regional. Cadernos do CEOM 29 (45), 2016, p. 33-63.

NEBEL, G. C. da S. **Conflitos ambientais no Pontal da Barra, Pelotas-RS – desde uma perspectiva etnográfica na educação ambiental.** Rio Grande: FURG. (Dissertação de Mestrado), 2014.

PIÑON, A.; FUNARI, P. P. **Contando às crianças sobre o passado no Brasil.** Cadernos do LEPAARQ 1 (1), 2004, p. 13-30.

ROSA, R. S. e LIMA, F. C. T. Peixes. *In*: MACHADO, A. B. M.; DRUMMOND, G. M. & PAGLIA, A. P. (eds.). **Livro vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção.** Brasília. Ministério do Meio Ambiente, 2008, p. 907.

CAPÍTULO 5

O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROJETOS EDUCATIVOS DO CEOM/ UNOCHAPECÓ NO OESTE CATARINENSE

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma05>

Mirian Carbonera

Aline Bertoncello

André Luiz Onghero

Denise Adriana Argenta

Idemar Ghizzo

Dandara de Lima

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some looking towards the hills. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo no qual a informação transita mundialmente, com possibilidades de comunicação e interação cada vez mais dinâmicas e rápidas. Neste tempo, a quantidade de imagens, sons, sinais e textos captados pelo olhar humano privilegiam as formas recentes de comunicação e, ao mesmo tempo, parecem colocar em questão aquelas utilizadas em espaços que se dedicam à produção e a difusão do conhecimento, tais como a escola.

Nos espaços formais e não formais de ensino, os desafios são múltiplos e vão muito além de atrair a atenção de estudantes. Como proporcionar momentos significativos de aprendizagem, desenvolver habilidades, incentivar a reflexão crítica, contribuir para a formação de valores individuais e coletivos? Como o patrimônio cultural de uma região pode ser estudado no espaço escolar? Outros espaços ou instituições podem contribuir para que a escola alcance seus objetivos em relação à aprendizagem? E se o patrimônio estiver em sério risco de ser destruído e depender do reconhecimento pela população, como os educadores podem contribuir para que seja preservado?

Ao refletir sobre a educação patrimonial, no presente texto, apresentamos algumas experiências desenvolvidas pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Unochapecó), as quais buscam aproximar os conhecimentos resultantes das pesquisas arqueológicas e o ensino escolar, com vistas a valorizar o patrimônio arqueológico e sensibilizar para a sua preservação.

Criado em 1986, como programa de extensão e pesquisa da Fundação Universitária para o Desenvolvimento do Oeste (Fundeste), o CEOM desempenhou um importante papel na promoção de estudos a respeito da história do Oeste de Santa Catarina, e no incentivo para a criação de espaços dedicados à memória e a ações voltadas para a educação patrimonial. A preocupação com os acervos arqueológicos existentes na sua região de abrangência já estava incluída no projeto de criação do centro, e a difusão das informações científicas a respeito do tema foi publicada no segundo número da revista *Cadernos do CEOM*, no artigo “Síntese Pré-histórica do Oeste” (ORTIZ, 1987).

Desde então, o Centro desenvolveu diversas ações, como pesquisas, salvaguarda de acervos, exposições e publicações voltadas à produção de conhecimentos a respeito do patrimônio cultural regional, com especial ênfase ao patrimônio arqueológico, e suas ações voltadas ao público dos diferentes níveis de ensino¹.

¹ Nossas experiências e desafios têm sido apresentados em trabalhos de alguns autores, por exemplo: Oliveira e Carbonera, 2000; Paim, 2006; Paim, Pansera e Carbonera, 2012; Carbonera, Onghero, Argenta, 2013; Carbonera e Pansera, 2015; Carbonera e Loponte, 2015.

Além disso, desde pelo menos 2002 são oferecidas, de forma mais sistemática, oficinas e atividades educativas sobre o tema, o qual se tornou um dos mais requisitados pelos grupos escolares.

O CENÁRIO REGIONAL E AS DIFERENTES HERANÇAS CULTURAIS E PATRIMONIAIS

A formação sociocultural do Oeste de Santa Catarina ocorreu por meio de um processo histórico marcado pela colonização, a partir da década de 1920, que teve por base a comercialização de terras por empresas colonizadoras e promoveu o povoamento da região, principalmente por imigrantes europeus e seus descendentes, a maior parte, agricultores vindos do estado do Rio Grande do Sul. A atuação das referidas empresas colonizadoras foi decisiva para constituir o quadro cultural da região ao compor núcleos colonizadores com base na origem étnica (principalmente italianos, alemães e poloneses) e religião (em sua maioria, de confissão católica ou luterana).

Ao se estabelecerem na região, tais grupos passaram a ocupar áreas que até então eram povoadas por grupos indígenas e caboclos. Estes, devido à inexistência de títulos de propriedade, acabaram excluídos da posse da terra e socialmente marginalizados, sendo forçados ao êxodo ou a trabalhos mal pagos e em condição de exploração.

Dedicando-se, em grande parte, à agricultura familiar, muitos colonizadores, ao trabalharem a terra, encontraram vestígios dos povos nativos que habitaram a região. Com frequência, devido ao estigma social criado sobre os descendentes de indígenas e caboclos, tais objetos eram desvalorizados e descartados ou considerados exóticos e transformados em itens de coleções particulares que, mais tarde, foram incorporados aos museus locais. Além disso, lendas a respeito de tesouros associados a tais objetos, motivaram buscas que destruíram muitos sítios arqueológicos (CARBONERA, 2009, 2011).

Ao mesmo tempo em que havia desvalorização dos bens materiais que faziam referência a tais grupos, os novos povoadores do Oeste Catarinense, cultivavam os elementos culturais que os identificavam com sua origem europeia e, nas novas terras, os projetavam como “pioneiros” e “desbravadores”.

A esse contexto cultural somou-se outro elemento, que intensificou muito a rejeição à cultura indígena: os conflitos ocorridos, a partir da década de 1980, de-

vido à identificação e demarcação de Terras Indígenas². Desde então, temendo que a presença de sítios arqueológicos justificasse a demarcação de Terras Indígenas e a consequente desapropriação de terras, tornou-se comum ocultar, esconder informações e vestígios ou, até mesmo, destruí-los. O mesmo temor gera a rejeição aos estudos acerca das populações indígenas e dificulta o acesso dos pesquisadores aos sítios arqueológicos.

São situações dessa natureza que mobilizam o trabalho do CEOM, no intuito de esclarecer a comunidade regional, por meio de ações educativas, a respeito das leis que protegem os bens arqueológicos, de que forma os estudos são realizados e a importância em pesquisar e preservar esse patrimônio para entender as antigas sociedades e seus modos de vida. Nesse sentido, as pesquisas arqueológicas que ocorrem desde a década de 1950 ganharam fôlego nos últimos 20 anos, bem como os estudos relacionados aos projetos de licenciamento ambiental ou pesquisas acadêmicas, muitas, desenvolvidas pelo CEOM em parceria com diferentes instituições brasileiras e estrangeiras. O conhecimento sobre os povoados mais antigos com grupos de caçadores-coletores é ainda bastante fragmentado; no entanto, pesquisas realizadas na última década têm propiciado novas informações, principalmente sobre os aspectos cronológicos e os sistemas técnicos³. Já o período em que a região foi habitada pelos agricultores ceramistas Guarani e Itararé-Taquara tem sido abordado de diferentes aspectos, desde as formas de assentamento destas populações, suas práticas mortuárias, os sistemas técnicos, dieta, cronologias, contatos culturais⁴. Estes estudos têm revelado dados novos, ampliando os conhecimentos até então existentes e demonstrando o potencial desse material para a produção do conhecimento.

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Em conformidade com a lei federal n. 3.924, de 1961, o patrimônio arqueológico é considerado bem da União. Ao passo que a Constituição Federal de

2 Embora esse tipo de conflito tenha origem no processo de colonização oficial, empreendido por companhias colonizadoras que, com o aval do Estado lotearam e venderam a agricultores descendentes de europeus as terras da região, sem considerar a ocupação anterior dessas áreas por povos indígenas e caboclos, atualmente – no senso comum – a disputa e o conflito se dão somente entre agricultores e povos indígenas e raramente o Estado é responsabilizado. Essa postura é alimentada pelos discursos oficiais e, comumente, os povos indígenas são apresentados como responsáveis pela destruturação de comunidades e territórios, sem considerar o processo histórico que culminou nestas questões.

3 Para aprofundar informações a esse respeito, sugerimos consultar: Caldarelli, 2010; Costa, 2012; Loponte, Carbonera e Silvestre, 2015; Lourdeau *et al.*, 2016.

4 Ver: Caldarelli, 2010; Carbonera, 2008, 2013, 2014; Carbonera; Loponte e Silvestre, 2015; De Masi, 2012; Rogge e Carbonera, 2011; Oliveira, 2009, 2011.

1988, em seu art. 216, apresenta os instrumentos de acautelamento e proteção do patrimônio cultural, em suas diferentes dimensões (BRASIL, 1988). No entanto, a legislação apenas se torna uma prática social mediante a participação ativa da comunidade, pois a preservação é uma ação compartilhada entre estado e sociedade. Cabe ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) fazer a gestão desses bens em todo o território nacional. Nas últimas duas décadas, o Iphan passou a exigir a realização de atividades educativas para as comunidades locais e, com isso, todos os projetos de pesquisa que são encaminhados a esse instituto devem indicar as ações de educação e difusão patrimonial. Com a portaria n. 230, de 2002, a questão foi reforçada, abrangendo também os projetos de licenciamento ambiental, proporcionando um grande aumento de ações educativas em torno do patrimônio arqueológico em diferentes pontos do Brasil. Recentemente essa portaria foi integrada a um novo documento, a instrução normativa n. 001/2015 do Iphan.

A preocupação com a educação e em valorizar o patrimônio local acompanha o CEOM desde sua criação. Na década de 1990, por meio de articulação com prefeituras municipais e escolas, o Centro desenvolveu projetos que incluíam oficinas com professores e publicação de livros sobre história local. A reflexão sobre o patrimônio cultural permeava esses projetos e também motivou a publicação da edição n. 12 da *Revista Cadernos do CEOM*, com o tema “Educação Patrimonial e Fontes Históricas”, no qual foram incluídos artigos discutindo problemáticas regionais referentes ao patrimônio⁵.

Nos anos 2000, o CEOM redefiniu suas ações e setores de trabalho, incluindo um Núcleo de Estudos Etnológicos e Arqueológicos e um programa de Educação Patrimonial. Desde então, o Centro oferece ações educativas com base nos bens arqueológicos, por meio de diferentes atividades de comunicação, como exposições de longa duração e itinerantes, aulas temáticas, visitas em seus laboratórios e em etapas de pesquisa de campo.

Dentre essas experiências, selecionamos duas, resultantes de projetos desenvolvidos recentemente, com o intuito de fortalecer e ampliar o diálogo entre o patrimônio arqueológico, a educação básica e a comunidade regional.

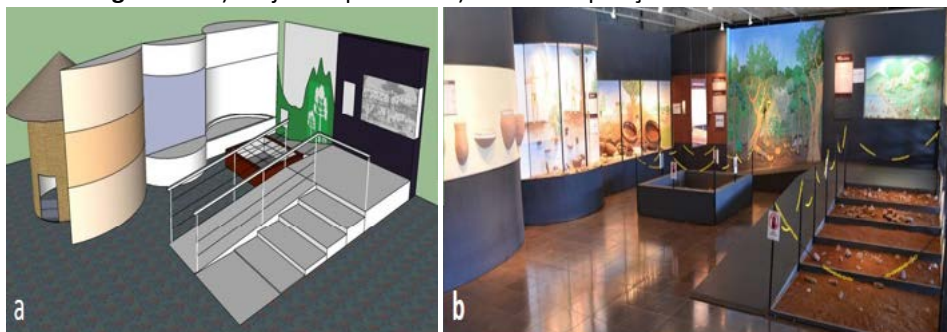
5 A exemplo de Ortiz, 2000 e de Rego, 2000, além de reflexões teóricas a respeito de museus e educação patrimonial, como Tamanini, 2000; Horta, 2000; Grunberg, 2000.

PROJETOS DE COMUNICAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E O DIÁLOGO COM O ENSINO BÁSICO

Em 2004, o CEOM implementou uma exposição de longa duração dedicada ao patrimônio arqueológico intitulada “Arqueologia das multiplicidades do Oeste de Santa Catarina”. A exposição era composta por seis módulos, ficou em cartaz durante quatro anos e teve uma grande visitação da comunidade, em especial do público escolar. No entanto, do ponto de vista didático, era uma mostra bastante formal, pouco lúdica e com linguagem voltada ao público adulto. Foi desativada em 2008, principalmente em virtude da necessidade de manutenção dos módulos e, desde então, teve início o planejamento de um novo projeto expositivo.

Em 2012, o projeto “Comunicação do Patrimônio Arqueológico Pré-colonial do Oeste de Santa Catarina” foi apresentado ao edital Prêmio Modernização de Museus do Instituto Brasileiro de Museus IBRAM/Ministério da Cultura (MINC). A proposta foi premiada viabilizando financeiramente a produção da exposição de longa duração “Como era antes: o patrimônio arqueológico pré-colonial do Oeste Catarinense”. Dentro do circuito expositivo, foram abordadas as temáticas: procedimentos de pesquisa, a importância em preservar os bens arqueológicos e o modo de vida dos povos que habitaram a região Oeste de Santa Catarina no período pré-colonial (desde os caçadores coletores antigos, até os grupos ceramistas Itararé-Taquara e Guarani mais recentes). A exposição tem como público preferencial os alunos das séries iniciais e do ensino médio; apresenta módulos expositivos com artefatos originais, textos e ilustrações, além de duas instalações representando a forma de sepultamento Guarani e uma estrutura subterrânea Itararé-Taquara (figura 1A e 1B).

Figura 1 – A) Projeto expositivo. B) Vista da exposição “Como era antes”



Fonte: Acervo CEOM/Unochapecó (2014).

Trata-se de uma exposição didática, com o intuito de possibilitar ao público leigo em arqueologia a apreensão de informações e a produção de conhecimento, na perspectiva de ressignificação da realidade conhecida. O projeto contemplou, desde a concepção inicial, a ideia de acessibilidade, para tanto, compreendendo que a exposição ultrapassa a dimensão física, a proposta incluiu visitas guiadas, mediação e oficinas para professores, alunos, comunidade e públicos especiais. Também acompanha a mostra uma cartilha de apoio didático para professores impressa tanto em tinta quanto em braile (figura 3). Da mesma forma, os textos que integram a exposição são apresentados nas duas linguagens. O público infanto-juvenil recebe, durante a visita, um *folder* contendo informações básicas acerca da preservação do patrimônio e um jogo informativo. A divulgação da mostra é feita por meio de *flyers*, cartazes e *outdoors*, além de matérias jornalísticas em mídia impressa e audiovisual geradas espontaneamente.

A acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência visual é o principal diferencial dessa exposição. A fim de viabilizar essa proposta, os painéis foram projetados com *design* que privilegia as sensações, tais como linhas curvas, declives suaves no chão, texturas e figuras em relevo nas paredes. Uma parte dos objetos que compõem a mostra foi reproduzida como réplicas no intuito de permitir o manuseio pelos visitantes. Esses elementos somam-se ao texto guia da exposição e ao material didático em braile, atendendo de modo especial às pessoas com baixa visão ou cegas. Esse conjunto de ações possibilitou maior inclusão, embora tenhamos ciência das limitações desse tipo de iniciativa, e das dificuldades de promover acessibilidade total já que, por exemplo, não é possível manusear objetos originais, tendo em vista o alto risco de comprometer sua integridade.

Quanto às oficinas para professores, optou-se por realizar a capacitação não somente em Chapecó – que sedia a exposição de longa duração – mas também em municípios próximos, objetivando alcançar assim um maior número de profissionais de ensino. Foram atendidos 550 professores de educação básica de Chapecó, São Carlos, Saudades, Pinhalzinho, Nova Erechim, Formosa do Sul, Mondai e Itapiranga, em 13 oficinas. Também foram realizadas cinco oficinas para 92 professores de educação especial e para pessoas cegas, graças à parceria com a Associação de Deficientes Visuais do Oeste Catarinense (Adevosc) e à colaboração de Alceu Kuhn, especialista em comunicação com público cego e de baixa visão (figuras 2A e 2B). Somente no ano de lançamento da exposição, em 2015, foram atendidos 1.431 estudantes. Desde então, as atividades de mediação continuam já que a exposição deve se manter em cartaz por tempo indeterminado.

Figura 2 – A) Oficina para formação de professores no município de Pinhalzinho/SC. B) Formação de professores de Educação Especial



Fonte: Acervo CEOM/Unochapecó (2015).

Figura 3 – Capa do material didático entregue para professores referente ao projeto “Como era antes: o patrimônio arqueológico pré-colonial do Oeste Catarinense” (esquerda). Capa do material didático entregue para alunos e visitantes referente ao projeto “Povoamentos pré-históricos do Alto Rio Uruguai/SC: pesquisa e difusão do patrimônio arqueológico” (direita)



Fonte: Acervo CEOM/Unochapecó (2016).

Complementando a proposta de comunicação do patrimônio arqueológico e, no intuito de ampliar o acesso, uma segunda exposição, em formato itinerante foi concebida a partir do projeto “Povoamentos pré-históricos do Alto Rio Uruguai/SC: pesquisa e difusão do patrimônio arqueológico”. A viabilização financeira dessa proposta se deu através de três fontes de financiamento distintas: no estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Fundação

Catarinense de Cultura, Funcultural e Edital Elisabete Anderle/2014, do Fundo de Apoio à Extensão – FAPEX (edital interno da Unochapecó) e, também, de recursos financeiros advindos da Foz do Chapecó Energia S. A. Com esse projeto, foi possível realizar pesquisas de campo, ampliando os dados referentes ao povoamento pré-colonial da região do Alto Rio Uruguai e um programa de comunicação que resultou na exposição itinerante denominada “As pistas que revelam o passado: conheça o patrimônio arqueológico do Oeste Catarinense”. Acompanham a exposição uma revista em quadrinhos voltada para público infanto-juvenil e um *folder* de divulgação.

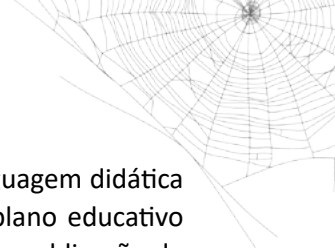
Esse projeto teve como objetivo socializar o conhecimento produzido pelo Centro a partir de pesquisas científicas recentes, bem como sensibilizar a comunidade regional para a valorização e preservação do patrimônio arqueológico. O diferencial dessa exposição é seu formato itinerante, que permite atender em sua própria localidade, públicos diversos, que dificilmente se deslocariam à Sede do CEOM, para visitar a exposição de longa duração em cartaz. A circulação da mostra começou no segundo semestre de 2016 e os dados apresentados aqui dizem respeito a este semestre.

Dado o caráter frágil, a importância e o cuidado constante de preservação do patrimônio arqueológico, foram produzidas réplicas, formando uma pequena mas significativa coleção, suficiente para demonstrar os diferentes momentos da pré-história regional. A exposição é dividida em três partes: na primeira, apresentam-se as diferentes ciências que estudam o passado, uma segunda parte mostra as sociedades que habitaram a região do alto rio Uruguai desde pelo menos 10 mil anos atrás, e a parte final é constituída por jogos interativos que abordam a subsistência dos povos pré-coloniais. O material está distribuído em oito caixas de MDF de 50,5 x 60,5 x 13 cm (figura 4).

Figura 4 – Vista da exposição itinerante “As pistas que revelam o passado, exposta no município de São Carlos-SC



Fonte: Acervo CEOM/Unochapecó (2016).



O patrimônio arqueológico foi abordado por meio de linguagem didática voltada especialmente ao público infanto-juvenil. No entanto, o plano educativo previu a produção de materiais para diferentes públicos tais como a publicação de apoio didático, denominada “As pistas que revelam o passado: uma aventura arqueológica” (figura 3). Pensado com o intuito de estimular a continuidade do trabalho com a temática no cotidiano, este material é dividido em três partes: a primeira apresenta uma história em quadrinhos; a segunda, um texto informativo sobre a pré-história do Oeste Catarinense e, a terceira, atividades didáticas. A história em quadrinhos foi elaborada com a participação de um professor de artes do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó e de uma estudante, justamente com o intuito de transformar os dados da ciência arqueológica em uma linguagem mais acessível e lúdica. Para a comunidade local, foi elaborado e distribuído um folder com o objetivo de apresentar e informar sobre as atividades do projeto e esclarecer dúvidas acerca do patrimônio arqueológico.

A exposição deve ser exibida nos municípios onde o CEOM desenvolve atividades de pesquisa e/ou salvaguarda acervos arqueológicos. Para exibição da amostra, são estabelecidas parcerias com as Prefeituras Municipais, através das Secretarias de Cultura, de Educação ou com os Museus Municipais. As instituições cedem o espaço físico, organizam eventos de lançamento e oficinas (que são ministradas pela equipe do CEOM), bem como se responsabilizam pela mediação, no período que a exposição permanece no município. No dia do lançamento, é realizada a oficina de capacitação para professores e mediadores.

Para este capítulo, foram contabilizadas as exposições realizadas nos municípios de Itá, Águas de Chapecó e São Carlos, entre junho e dezembro de 2016, contemplando um público de 2.311 pessoas.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

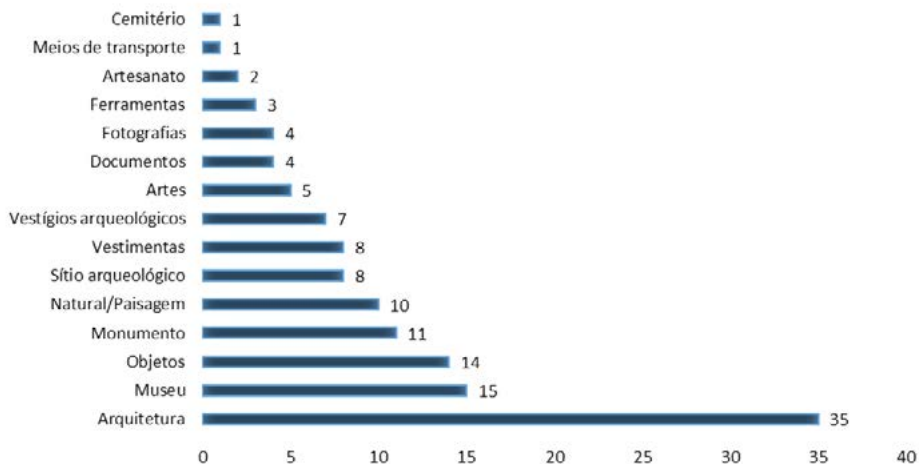
Os projetos de comunicação do patrimônio arqueológico desenvolvidos pelo CEOM e aqui apresentados, tem como público-alvo preferencial professores e estudantes do Ensino Básico. A proposta educativa se fundamenta a partir do entendimento de que estes se constituem como agentes de transmissão, multiplicadores do conhecimento produzido e das propostas comunicativas. A seguir, apresentamos e analisamos os resultados de uma pesquisa realizada com professores, no momento de implantação do projeto “Comunicação do Patrimônio Arqueológico Pré-colonial do Oeste de Santa Catarina”.

Na ocasião, foi ministrada uma oficina – que fazia parte das atividades do referido projeto – sobre o patrimônio arqueológico do Oeste de Santa Catarina, incluindo também a divulgação da exposição “Como era antes” e a distribuição do material didático produzido no projeto.

Professores do ensino infantil ao fundamental final, em cerca de 30 instituições dos oito municípios participantes das oficinas, preencheram em grupo 53 questionários. O questionário aberto foi pensando para diagnosticar a compreensão dos professores e as dificuldades enfrentadas em suas escolas para estudar esse tema.

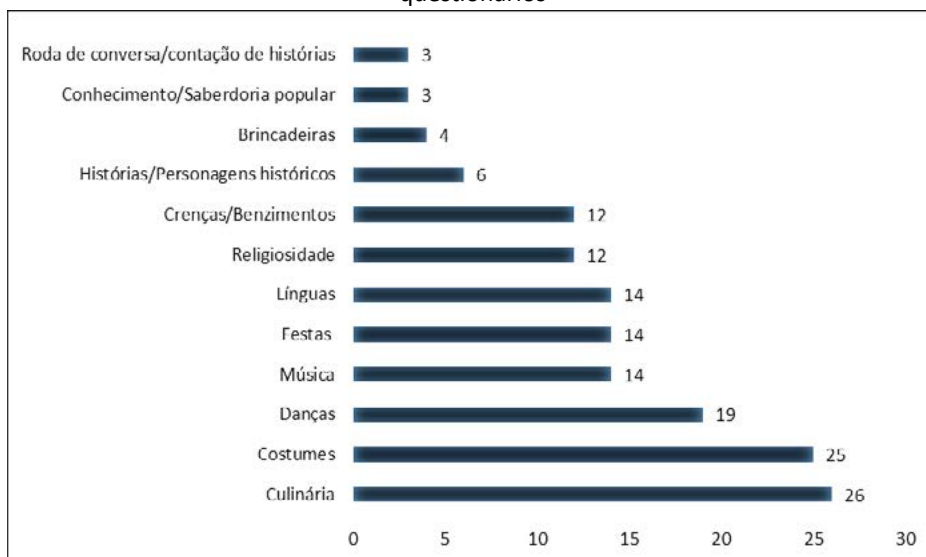
As duas primeiras questões visavam perceber como entendiam a noção de patrimônio cultural e, em seguida, identificar exemplos na Região Oeste de Santa Catarina. De acordo com as respostas, todos tiveram uma boa compreensão, sendo citadas as mais variadas expressões culturais e patrimoniais, conforme se pode observar nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Exemplos de patrimônio material do Oeste Catarinense citados nos questionários



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Exemplos de patrimônio imaterial do Oeste Catarinense citados nos questionários



Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando os exemplos citados, chamou-nos a atenção o reduzido número de referências aos bens arqueológicos, tendo em vista que os questionários foram aplicados após a oficina que abordava o tema. As menções ao patrimônio arqueológico foram feitas por professores de municípios que apresentam grande número de sítios registrados e em cujos museus locais existem significativas coleções arqueológicas, como em Mondai e Itapiranga. Já os questionários aplicados nos municípios de Pinhalzinho, Nova Erechim e Formosa do Sul contabilizaram maior número de menções a exemplos de patrimônio imaterial, o que reflete o trabalho desenvolvido pelo Museu Histórico de Pinhalzinho que, na época, realizou diferentes atividades em torno dos bens imateriais. Na contagem final, foram 154 menções ao patrimônio imaterial, destacando-se a culinária e os costumes, e 128 aos bens materiais, nesse caso, os principais exemplos citados referem-se aos bens edificados.

A questão três buscava entender como os professores definiam o patrimônio arqueológico, e as respostas, bastante pontuais, revelam diferentes concepções. Dos 53 questionários, separamos dez respostas apresentadas a seguir:



Resposta 1: Achados dos antepassados.

Resposta 2: Remete aos povos primitivos.

Resposta 3: Vestígios antigos, que comprovem a existência de civilizações ancestrais.

Resposta 4: São os sítios arqueológicos, os artefatos que os museus guardam. [...] material encontrado por acaso ou através de escavações.

Resposta 5: Cultura, costumes, objetos e fósseis dos nossos antepassados, encontrados em escavações.

Resposta 6: São fósseis, pinturas rupestres, patrimônio tombado.

Resposta 7: São objetos produzidos e deixados pelos homens desde sua existência.

Resposta 8: São vestígios deixados pelos humanos do passado.

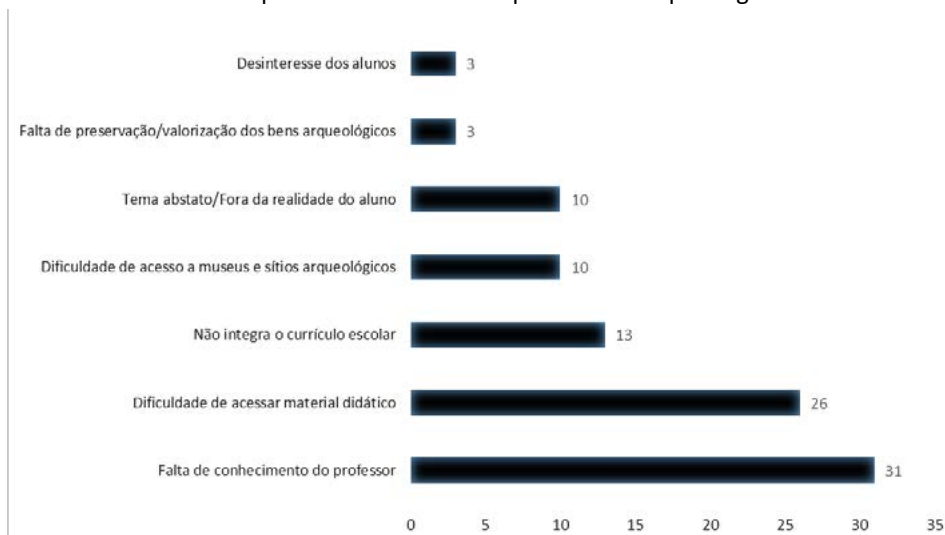
Resposta 9: Entendemos como patrimônio arqueológico os objetos, artefatos encontrados que foram realmente usados, utilizados por povos antigos na pré-história, história.

Resposta 10: Descoberta de fósseis.

Em geral, os professores apontam que os bens arqueológicos são produções de antigas populações que se preservaram ao longo do tempo. Entretanto, cabe destacar que a palavra fóssil foi citada 11 vezes, o que demonstra uma confusão de termos, bastante comum, entre a ciência arqueológica e a paleontológica. Visando contribuir para explicar as diferenças entre as ciências, a exposição itinerante “As pistas que revelam o passado”, lançada em 2016, aborda a questão e apresenta as diferentes ciências como arqueologia, paleontologia, história e geologia. Também novas atividades e exposições estão programadas a fim de trazer mais informações sobre o assunto.

A quarta pergunta objetivava entender as dificuldades encontradas com a temática “patrimônio arqueológico” em sala de aula. No gráfico 3, foram sistematizadas as principais dificuldades apontadas pelos professores:

Gráfico 3 – Dificuldades para ministrar o tema “patrimônio arqueológico” em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os professores apontaram a falta de conhecimento como maior dificuldade, na sequência, a falta de materiais, acesso a museus e inclusão do tema no currículo. Ao indicarem estas questões, observa-se que os professores percebem o tema como complexo, reivindicando mais formação e materiais a fim de subsidiar aulas a respeito. É importante destacar que, apesar do CEOM ter atividades contínuas, nem todos os professores da região são contemplados, devido ao amplo espaço geográfico e às limitações financeiras dos projetos desenvolvidos pelo Centro.

Por fim, a questão cinco indagava: “O que seria necessário para que, na prática docente, seja possível contribuir para a difusão e valorização do patrimônio cultural, especificamente do patrimônio arqueológico da nossa região”. A seguir, separamos oito respostas, as quais expressam as principais ideias apresentadas:

Resposta 1: Conscientização das comunidades e dos alunos através de cursos, palestras, incluindo o tema em sala de aula. Promover o registro das memórias das comunidades sobre o tema.

Resposta 2: Maior conhecimento do professor. Maior disponibilidade de material.

Resposta 3: A participação dos docentes nas oficinas, pois a partir do embasamento eles conseguirão passar adiante os seus conhecimentos.

Resposta 4: Oficinas nas escolas e comunidade. Organizar pequenos museus nas escolas para que a comunidade possa estar visitando e conhecendo sua história.

Resposta 5: A valorização da história local. Mapeamento de sítios arqueológicos na região, com a exposição do material encontrado na própria região. Oficinas práticas em arqueologia para educandos. Tombamento de espaços históricos.

Resposta 6: Ter conhecimento na área, realizar visitas em museus e conhecer os materiais expostos e sítios arqueológicos, incluir no currículo escolar.

Resposta 7: Fundamentação teórica; espaço físico adequado; material informativo; estudo detalhado do patrimônio arqueológico da região.

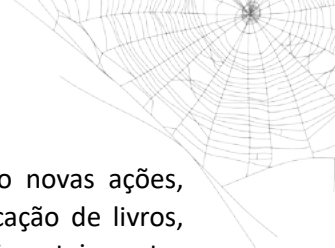
Resposta 8: Incluir no currículo maior valorização do assunto, pois um povo sem história desaparece sem deixar rastro.

No geral, estas respostas também indicaram a necessidade de ampliação das ações de capacitação. Além disso, foi citado o anseio por conhecer e ter maior acesso aos bens arqueológicos por meio de exposições e visitas a museus, além de sugerir que a escola promova formas de acesso ao material, e que o currículo possa contemplar o tema. As respostas indicam espaço para a ampliação de projetos e ações voltados à formação de multiplicadores e à difusão do conhecimento produzido pelas pesquisas acadêmicas explicitando a lacuna existente entre a produção e os processos de comunicação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas pela equipe do CEOM nas últimas duas décadas em torno do patrimônio arqueológico têm possibilitado a realização de ações sistêmicas que estão promovendo mudanças significativas sobre o entendimento da ciência arqueológica e a valorização do patrimônio cultural na região Oeste Catarinense, tais como:

- A ampliação do número de pesquisas (graças a parcerias), a qualificação da equipe e a sistematização das informações têm trazido novos e importantes dados sobre os diferentes aspectos das sociedades pré-coloniais;
- Maior número de escolas/municípios atendidos e de público alcançado mediante ações educativas;
- Aprovação de projetos de comunicação possibilitaram a elaboração de exposição de longa duração e itinerante, materiais didáticos e de divulgação, assim como ações sistêmicas de formação de professores;



- Sensibilização e interesse pela temática tem gerado novas ações, especialmente na comunidade escolar, como: publicação de livros, organização de feiras e amostras, trabalhos experimentais, entre outros.

Cabe salientar, que embora as mudanças no cenário sejam perceptíveis, como apontado anteriormente, soma-se a isso que os bens arqueológicos têm entrado na pauta não somente da educação básica mas também do ensino superior, e em outras frentes, gerando novas exposições em museus locais, preocupação com a preservação dessas coleções, entre outras. Ainda assim, nota-se que o reconhecimento desses bens como patrimônio é um trabalho de médio e longo prazo e ainda enfrenta muitos desafios. Outro ponto que merece destaque é a continuidade, não somente das ações educativas mas também sua avaliação constante, com professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei federal n. 3.924 de 26 de julho de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3924.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Instrução normativa 001 de 25 de março de 2015**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1599>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CALDARELLI, S. (org.). **Arqueologia preventiva na UHE Foz do Chapecó, SC/RS**. Relatório final. Florianópolis: Scientia Consultoria Científica, 2010.

CARBONERA, M. Patrimônio arqueológico no Oeste de Santa Catarina: do colecionismo ao científico. **Revista de Arqueologia**, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 83-98, 2009.

CARBONERA, M. As pesquisas arqueológicas entre o final do século XIX e o início do século XXI. In: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Antes do Oeste Catarinense: arqueologia dos povos indígenas**. Chapecó: Argos, 2011. p. 17-45.

CARBONERA, M. **A ocupação pré-colonial do alto rio Uruguai, SC:** contatos culturais na Volta do Uvá. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARBONERA, M.; PANSERA, E. A. Histórias da pré-história: educação patrimonial entre os vales dos rios Irani e Chapecó. *In:* MARASCHIN, Maria Lucia Marocco; CAMARGO, C. da S. **Extensão Universitária:** reflexões acadêmicas. Chapecó: Argos, 2015. p. 149-159.

CARBONERA, M.; LOPONTE, D. Promovendo a gestão e a difusão do patrimônio arqueológico: as primeiras ações do projeto binacional Arqueologia da Floresta Atlântica Meridional Sul Americana. *In:* FUNARI, Pedro Paulo; CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Mariah da Silva Gomes. **Arqueologia pública e patrimônio:** questões atuais. Criciúma: Unesc, 2015. p. 313-326.

CARBONERA, M.; LOPONTE, D.; SILVESTRE, R. Um contexto Itararé-Taquara no alto rio Uruguai: resultados do sítio Otto Aigner 2. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano** – Series Especiales, n. 2, v. 4, p. 135-153, 2015.

CARBONERA, M.; ONGHERO, A. L. O passado pré-colonial de Porto Novo. *In:* FRANZEN, D. O.; MAYER, L. (org.). **Porto Novo 90 anos:** perspectivas históricas e contemporâneas. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 12-35.

CARBONERA, M.; ONGHERO, A.; ARGENTA, D. O Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina e o trabalho com o patrimônio arqueológico: possibilidades e desafios. **Cadernos do CEOM:** Patrimônio, memória e identidade, n. 38, Chapecó, p. 117-130, 2013.

COSTA, S. S. da. **Arqueologia no alto Uruguai:** a Foz do Chapecó. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GRUNGERG, E. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 159-180, 2000.

HORTA, M. de L. P.; GRUNGERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

HORTA, M. de L. P. Modos de ver: museus e comunicação. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 133-157, 2000.

LOPONTE, D.; CARBONERA, M.; SILVESTRE, R. Fishtail Projectile Points from South America: The Brazilian Record. **Archaeological Discovery**, v. 3, n. 3, p. 1-9, 2015.

LOURDEAU, A.; CARBONERA, M.; SANTOS, M. C. P.; HOELTZ, S., FONTUGNE, M.; HATTÉ, C.; SILVA, S. F. S. M.; ROSINA, P.; LUCAS, L. O.; DA COSTA, A.; FOUCHER, C.; RAMALHO, J. B.; KUCZKOVSKI, F.; CAMPOS, J. B.; VIANA, S. A.; HERBERTS, A. Pré-história na foz do rio Chapecó. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 29, n. 45, p. 220-242, 2016.

OLIVEIRA, J. R.; CARBONERA, M. Entre política pública e universitária: 20 anos de Iphan e CEOM em Santa Catarina. **Revista de Arqueologia**, n. 1, v. 2, p. 85-98, 2002.

OLIVEIRA, K. A cerâmica pintada da tradição Tupiguarani: estudando a coleção Itapiranga, SC. *Arqueologia do Rio Grande do Sul, Brasil*. **Documentos**, n. 11, p. 5-88, 2009.

OLIVEIRA, K. Um caso de “regionalismos culturais” por meio do estudo da cerâmica pintada Tupiguarani de Itapiranga (SC). *In*: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Ignácio (orgs.). **Antes do Oeste Catarinense: arqueologia dos povos indígenas**. Chapecó: Editora Argos, 2011. p. 219-240.

ORTIZ, H. B. D. Síntese pré-histórica do Oeste. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, n. 2, p. 4-47, 1987.

ORTIZ, H. B. D. Programa PEC: de qual história e de qual patrimônio falar? **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 181-200, 2000.

PAIM, E. A. Ceom: 20 anos de memórias de um centro de memória. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 17, n. 19, p. 18-35, 2006.

PAIM, E. A.; PANSERA, E.; CARBONERA, M. Exposição nos vales dos Rios Chapecó e Irani: uma experiência educativa com base no patrimônio arqueológico. *In*: PAIM, E. A.; GUIMARÃES, M. de F. (org.). **História, memória e patrimônio: possibilidades educativas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 65-78.

REGO, M. E. P. A educação patrimonial como parte do Programa Arca de Noé. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 201-220, 2000.

ROGGE, J. H.; CARBONERA, M. O contato cultural entre populações ceramistas pré-coloniais na região do alto rio Uruguai. *In*: CARBONERA, M.; SCHMITZ, P. I. **Antes do Oeste catarinense: arqueologia dos povos indígenas**. Chapecó: Argos, 2011. p. 309-338.

TAMANINI, E. Descobrir, coletar, preservar: aspectos da história dos museus. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 107-132, 2000.

CAPÍTULO 6

SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ARQUEOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS EM ESCOLAS DE RIO GRANDE-RS

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma06>

Amanda Seabra

SUMÁRIO

The background of the page is a warm-toned photograph of a landscape with rolling hills and a cloudy sky. A large, intricate spider web is superimposed over the entire scene, creating a grid-like pattern. In the lower right portion of the image, a person is seen from behind, looking towards the horizon. The overall aesthetic is soft and contemplative.



INTRODUÇÃO

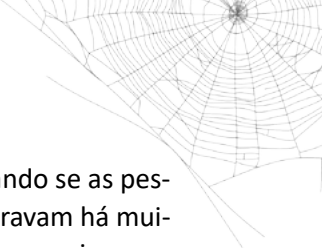
A arqueologia é uma ciência que vem produzindo conhecimento há muito tempo. Principalmente desde o século XX até os dias atuais, esses conhecimentos são fruto de pesquisas acadêmicas, assim como por meio de licenciamentos de empreendimentos, mas o envolvimento ou a divulgação desses conhecimentos gerados dificilmente chega até o público não especializado. Fazendo, assim, com que a população em geral desconheça ou saiba muito pouco a respeito ou, então, tenha uma visão distorcida desta ciência e profissão. Esta falta de conhecimento do que é e o que faz um arqueólogo afeta, de alguma maneira, o reconhecimento da arqueologia como profissão¹. Para compreender por que este trabalho foi realizado, relatarei os motivos que me levaram a fazê-lo.

Durante os quatro anos na universidade diversas pessoas me faziam as seguintes perguntas: “O que é arqueologia?”; “O que faz um arqueólogo?”. O momento em que mais precisei responder essas perguntas foi no ano de 2011, ano em que a Rede Globo de televisão estava transmitindo uma novela chamada *Morde & Assopra*, em que a personagem Júlia era uma paleontóloga que fazia suas escavações e descobertas em sítios arqueológicos. No meio da trama havia uma briga entre os personagens Júlia e Abner, pois, este último tinha medo de perder sua fazenda por conta das possíveis descobertas.

Muitas pessoas me perguntaram: “Se é a paleontologia que estuda os dinossauros, a arqueologia vai estudar o que?”; “A arqueologia pode fazer com que as pessoas percam a posse de suas terras?”. Todas estas perguntas foram feitas por pessoas com diferentes níveis de escolaridade, algumas já possuíam ensino superior completo, outras, não haviam concluído o ensino fundamental. Ao me deparar com estas perguntas notei a falta de conhecimento que o público em geral tem sobre a arqueologia.

Durante a graduação fiz parte de vários projetos de extensão desenvolvidos pelos professores, onde havia algum tipo de contato com o público não especializado. O primeiro projeto foi desenvolvido pela professora Dra. Maria Gluchy intitulado “O Registro Arqueológico do Período Pleistoceno e Holoceno do Rio Grande do Sul”. O objetivo deste projeto era a criação de um banco de dados, onde estariam registrados os sítios desse período na região de Rio Grande. Além disso, queríamos saber qual era a relação da população local com o passado pré-histórico, se era conhecido ou desconhecido.

¹ Este capítulo é fruto do trabalho de conclusão de curso da autora para obtenção do diploma de Bacharel em Arqueologia, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2013.



Fizemos várias entrevistas com a população local, perguntando se as pessoas tinham visto vestígios arqueológicos² em seus campos, se já moravam há muito tempo na região e, se assim fosse, se haviam percebido mudanças na paisagem. Muitos deles relataram as mudanças acontecidas nos últimos trinta anos. Durante essas conversas, surgiam sempre as mesmas perguntas por parte deles: “O que vocês vão fazer com isso?”. Ou: “Por que vocês querem saber isso?”. Ou ainda: “O que é mesmo o que vocês fazem?”. Esse foi o primeiro contato, após o ingresso na universidade, com a população local.

Outro projeto de que participei se intitulava: “Arquitetura popular contemporânea: estudo de caso junto à Ilha dos Marinheiros³ e suas edificações de madeira forradas com lata”. Este projeto é coordenado pela arquiteta Ma. Karen Melo, professora da Escola de Engenharia da FURG. O objetivo é conhecer essas construções de madeiras forradas de lata, típicas da Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande-RS. Primeiramente, queríamos saber como essas casas foram construídas, por qual motivo foi feita a forração com lata, como e onde se adquire a lata, como é feita a manutenção desse tipo de moradia e os pontos positivos e negativos de ter a casa forrada com a lata.

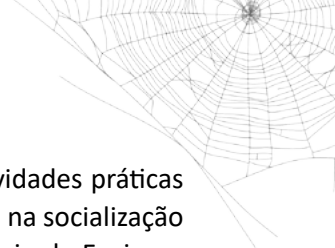
Quando conheci e passei a participar do projeto, este já havia sido iniciado no ano anterior. A coordenadora já havia estado na Ilha dos Marinheiros para o primeiro contato com a população e para obter informações para começar a pesquisa. Após esse primeiro contato (2011), foram feitas as primeiras apresentações deste projeto em congressos. No ano seguinte (2012), quando eu já fazia parte do projeto, a professora retorna à Ilha para obter mais informações e assim aprofundar a pesquisa.

Nesse retorno à ilha houve conversas com os mesmos moradores com os quais ela já tinha feito contato, além de outros, novos. Em uma das conversas foi apresentado aos moradores um *banner*, exposto em congressos, contando sobre o projeto. Esse *banner* continha a imagem da casa deles forrada com lata, contendo as informações que eles haviam dado aos pesquisadores. Os proprietários ficaram extremamente felizes quando viram o *banner* e os primeiros resultados gerados. Ficaram orgulhosos e agradecidos à professora por ter retornado e apresentado o trabalho realizado com as informações repassadas pelos moradores.

O ProPac – Programa Permanente de Arqueologia Colaborativa – foi outro projeto do qual fiz parte. O objetivo era a criação de um material didático para ser utilizado pelas escolas e comunidades; levar ao público não especializado o co-

2 Durante as entrevistas explicávamos o que era um vestígio arqueológico. Perguntávamos se os moradores já haviam encontrado em suas terras cacos de cerâmica ou então pote de índio.

3 Esta ilha está localizada na Lagoa dos Patos, próximo a cidade de Rio Grande.



nhecimento produzido pela academia e sanar as demandas de atividades práticas dos alunos da graduação em Arqueologia que estavam interessados na socialização do conhecimento. Este projeto está vinculado ao Lepan – Laboratório de Ensino e Pesquisa em Arqueologia e Antropologia. A criação deste projeto foi motivada pelo fato de o laboratório receber inúmeros pedidos de visitas de escolas e, também, pedidos de palestras e encontros para falar sobre Arqueologia.

Com o passar do tempo, o Lepan já não possuía mais condições de receber visitas escolares em seu estabelecimento por diversos motivos; entre eles, podemos citar a utilização do laboratório para as atividades dos alunos do curso de graduação de arqueologia e outros. Então, através do ProPac, o Lepan passa a ir às escolas, fazendo oficinas e palestras para sanar as dúvidas dos alunos e professores. Por conta desse projeto, quatro trabalhos de conclusão de curso já foram escritos (incluindo o meu). Nesse projeto, os alunos passam a ter um contato direto com os diferentes tipos de públicos, desde crianças até professores, diretores e coordenadores das escolas. Com isso, aprendemos a lidar e a falar com o público leigo em arqueologia.

Outro fato que motivou a realização deste trabalho foi a reportagem publicada no jornal local, no dia 3 de dezembro de 2012⁴, que dava conta de uma notificação do Iphan, que havia paralisado as obras das estações de integração dos ônibus urbanos da Praça Tamandaré, em Rio Grande⁵. No site do jornal muitas pessoas reclamaram da paralisação, afirmando que isso era um absurdo, que as pessoas que fizeram a denúncia ao Iphan eram contra o progresso, a urbanização e a modernidade da cidade.

Afirmaram também que, em plena época de polo naval, ainda existem pessoas que querem o retrocesso ou a paralisação da cidade de Rio Grande. Que somente no Brasil obras de desenvolvimento e melhorias são paralisadas por um pedaço de cerâmica.

Lendo os comentários percebi a grande falta de conhecimento que a população tem a respeito da arqueologia e da história. Acredito que, se a população tivesse mais informações sobre o que essas duas ciências fazem e o conhecimento que é gerado por elas, provavelmente os comentários seriam outros.

Podemos perceber, também, nos comentários, que a profissão de arqueólogo e de historiador não é reconhecida pela população. Ambas as profissões são vistas como uma forma de atrasar o desenvolvimento da cidade e, no caso da ar-

4 Esta notícia e seus comentários se encontram na seguinte página no site do jornal: <http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=3&n=36787>. Acesso em: 5 fev. 2014.

5 O título da notícia era: “Notificação do Iphan paralisa obras das estações de integração na praça Tamandaré”.

queologia, apenas um passatempo. Essas pessoas que criticaram a arqueologia e a história são as mesmas que dizem com orgulho que foi na cidade de Rio Grande o nascimento do Rio Grande do Sul como estado, que esta é a cidade mais antiga do estado e que têm orgulho da sua história.

Essas foram as quatro experiências que motivaram a produção deste capítulo. Como objetivos gerais, buscou-se fazer a construção de uma ponte entre a universidade e a população; e a divulgação da arqueologia como ciência e profissão. Como objetivos específicos, temos o interesse em saber qual é o conhecimento que as crianças possuem sobre arqueologia e patrimônio; a desmistificação de que só existe arqueologia na Europa e no Egito; que tipo de atenção é dada por pessoas de diferentes níveis sociais e escolaridade para a arqueologia e o patrimônio. O público-alvo deste trabalho são as crianças com de 10 a 12 anos, de duas escolas, uma pública e outra particular e conseqüentemente os professores que acompanham os estudantes durante a realização das atividades.

A socialização do conhecimento se faz necessária à medida que, através da arqueologia, as pessoas consigam ter uma visão diferente do passado para compreender melhor o presente. E, em um futuro não muito distante, falar que uma obra foi paralisada por conta da arqueologia não seja mais um absurdo, um retrocesso no progresso. Que essa paralisação seja vista como algo que vai trazer novas histórias, novas informações e conhecimentos sobre o seu passado. E que as pessoas percebam que estudar o passado não é somente por curiosidade ou passatempo.

METODOLOGIA

A escolha de fazer a atividade prática com crianças do 6º ano do ensino fundamental surgiu durante as aulas de Educação Patrimonial do bacharelado, pois comentava-se que as crianças eram um bom público por serem interessadas, participativas e curiosas. Além disso, as crianças são mais acessíveis a novas ideias e, normalmente, são grandes transmissores. É um público que requer paciência e habilidade no relacionamento, mas que, ao final, traz resultados satisfatórios. Então, ficou decidido realizar os encontros sobre arqueologia com as crianças.

A ideia de fazer essa atividade prática em forma de encontros surgiu após a leitura do livro *Patrimônio cultural: consciência e preservação*, de Sandra C. A. Pelegrini (2009). No seu livro, a autora dá dicas de como os professores das escolas podem trabalhar patrimônio, arqueologia e meio ambiente dentro da sala de aula. Ela dá dicas de como fazer o planejamento das atividades didático-pedagógicas e

como preparar o material de apoio. O artigo “*O que é isso? Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de Arqueologia Pública em Paranã-TO*”, de Leilane P. Lima e Gilberto Silva Francisco (2006), também, apresenta uma atividade baseada em diferentes dias, com atividades voltadas a uma comunidade em Tocantins.

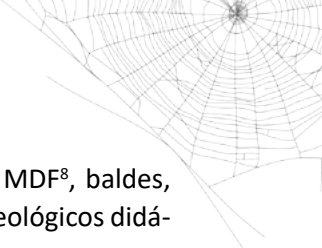
Os encontros seriam curtos, de 45 minutos – o tempo de uma aula. Assim, os professores não perderiam muitas aulas e as crianças não ficariam concentradas em atividades longas. Além disso, a atividade tinha o objetivo de despertar a curiosidade das crianças, que ficavam na expectativa do que seria apresentado nos dias seguintes. Em uma comunicação pessoal com a Mestre Vanderlise Machado, foi sugerida a ideia de fazer esta atividade com alunos de uma escola particular e alunos de uma escola pública, utilizando-se a mesma metodologia, com o objetivo de se ter uma comparação de como crianças de classes sociais diferentes absorveriam o conhecimento sobre arqueologia e patrimônio e também como lidariam com o patrimônio.

Com base na bibliografia (LIMA 2006; PELEGRINI 2009; POSSER 2013), ficou decidido que seriam oito encontros de 45 minutos cada um, com um assunto diferente por dia. O conteúdo estaria relacionado à socialização do conceito de arqueologia como ciência e profissão.

Para alcançar esse objetivo foram montadas apresentações em *Power point* contendo somente imagens e suas legendas sobre diferentes áreas da arqueologia, desde o surgimento da arqueologia moderna até as pesquisas da arqueologia subaquática, passando pela arqueologia histórica, pré-histórica e zooarqueologia. Foram realizadas simulações de prospecção, escavação e análise de laboratório. Junto com as apresentações, utilizei como apoio materiais arqueológicos didáticos⁶ e vídeos obtidos na internet. Além de repassar a teoria (definições, descrições e exemplos), era necessário que esta teoria fosse aplicada pelos próprios alunos na prática⁷, e esse é, certamente, o momento que as crianças mais se lembrarão no futuro.

6 O LEPAN recebe muitas doações de pessoas que encontram material arqueológico em suas terras ou então doações de peças que foram de família. A partir do momento que esse material chega no LEPAN, ele pede o seu contexto, por conta disso, esse material, que normalmente está bem preservado, é catalogado como material didático, para ser utilizado nas palestras e atividades desenvolvidas pelo laboratório com as escolas e comunidade.

7 A prática é uma forma de ensino e aprendizagem.



Para as oficinas de simulação, foram utilizadas caixas em MDF⁸, baldes, pás, pinceis, sacos plásticos, cola branca e também os materiais arqueológicos didáticos e algumas louças e cerâmicas⁹ que foram adquiridas em lojas.

Foi utilizada uma metalinguagem nos encontros de fácil compreensão. Houve, também, a realização de uma atividade prática sobre o patrimônio. Para esta atividade foi pedido para que os alunos levassem um objeto que eles considerassem importante em sua vida. Em seguida, os alunos são divididos em grupos; nesse momento, a autora passou de grupo em grupo, ouvindo as histórias e o motivo da escolha de cada objeto.

A próxima etapa foi pedir para que cada grupo conversasse entre si e escolhesse um objeto para representar aquele grupo e, novamente, percorri cada grupo e ouvi o motivo da escolha daquele objeto para representar o grupo. Por último, chamou-se todos com os objetos que representam os grupos para frente, cada aluno contou a história e disse porque aquele determinado objeto é importante. E assim se fez uma votação com todos as crianças para escolher um objeto para representar a turma toda.

Após a realização desta atividade prática, começa a explicação teórica do que é o patrimônio. Esta explicação foi baseada no livro *Patrimônio Histórico e Cultural*, de Pedro Paulo Funari e Sandra C. A. Pelegrini, em que os autores relatam de maneira simples e rápida a história do patrimônio. Na apresentação, disse inicialmente que “patrimônio é uma palavra de origem latina, *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo que pertence ao *pater* ou *pater* famílias, pai de família.” (FUNARI, PELEGRINI, 2009, p. 10). E que com o tempo esse significado foi se modificando e chega ao que é hoje: tudo aquilo que representa ou marca um momento importante de um município, estado ou país ou grupos etc. (FUNARI, PELEGRINI, 2009).

Apresentei às crianças o que se considera patrimônio individual ou familiar, patrimônio coletivo e este foi dividido em imaterial (danças, comidas, festas, costumes religiosos), material (prédios, casas, obras de arte) e natural (cataratas do Iguaçu, Pantanal). Os exemplos utilizados foram da cidade de Rio Grande (catedral de São Pedro), do Rio Grande do Sul (Ruínas Jesuíticas de São Miguel, chimarrão) e do Brasil (feijoada, círio de Nazaré), mas sempre dando mais atenção aos exemplos de Rio Grande e do Rio Grande do sul. A utilização dos exemplos locais serve para mostrar que o que é arqueológico e o que é patrimônio não se encontram distantes dos alunos.

8 Estas caixas foram confeccionadas pela marcenaria da universidade. Foram cinco caixas de 0,5m x 0,5m x 30 cm. Estas foram utilizadas exclusivamente nas oficinas de simulação de escavação.

9 Este material foi quebrado na casa da autora para que, depois, os alunos pudessem juntá-lo. Alguns materiais foram fruto de algumas louças que foram quebradas em casa e assim não teria a peça inteira, já que em campo dificilmente conseguimos encontrar o artefato arqueológico completo ou inteiro.

No primeiro dia, foi aplicado um questionário com seis questões sobre arqueologia e patrimônio. O objetivo era avaliar qual tipo de conhecimento as crianças poderiam ter a respeito da arqueologia e do patrimônio e, também, conhecer o público-alvo da pesquisa. A aplicação do questionário foi importante para mostrar que, mesmo sendo crianças, eram crianças com diferentes meios de acesso à informação e assim já poderiam ter tido algum tipo de contato com a arqueologia e construído um pensamento sobre o assunto.

As questões foram: 1. Você já ouviu algo sobre arqueologia? 2. Onde você ouviu falar de arqueologia? 3. O que você sabe sobre arqueologia? 4. O que você acha que tem de mais importante na cidade em que vive? 5. O que vem a sua cabeça quando alguém fala de Rio Grande? 6. Você já ouviu a palavra patrimônio? Sabe o que significa?

A ideia inicial era aplicar o mesmo questionário ao final dos encontros, mas, no decorrer do tempo, surgiu uma ideia mais divertida e didática. Esta consistiu em pedir que as crianças escrevessem um pequeno texto, explicando o que elas aprenderam com os encontros e na criação de uma história e/ou desenho cujo tema fosse arqueologia e patrimônio¹⁰. O objetivo desta ideia era dar liberdade para as crianças, sem direcioná-las com as perguntas já prontas, como foi feito inicialmente no questionário.

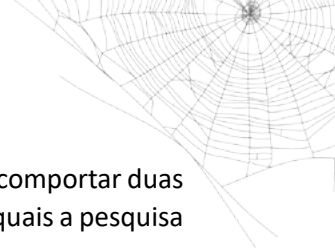
ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM AS DUAS ESCOLAS

Quando foi feita a análise das respostas dos questionários e dos trabalhos que foram entregues ao final, pode-se perceber uma grande diferença entre a escola pública e a particular. As diferenças são: espaço físico, participação das crianças, realização dos trabalhos finais e confecção das histórias e/ou desenhos, respostas dadas no questionário e situação socioeconômica. Cada diferença será discutida individualmente.

ESPAÇO FÍSICO

Na escola particular todos os encontros foram realizados dentro de um auditório, já que eram duas turmas de 6º ano do ensino fundamental, totalizando 35 crianças. Na escola pública, como era somente uma turma, trabalhou-se dentro

¹⁰ A ideia surgiu após uma comunicação pessoal com a professora de história do colégio particular, ele sugeriu que esse tipo de trabalho incentivaria os alunos para escrever e descrever os seus aprendizados e experiências, além de incentivar a imaginação na criação de histórias e/ou desenhos.



da própria sala de aula. A escola particular tinha um local que podia comportar duas turmas juntas. A escola pública, não. Esse foi um dos motivos pelos quais a pesquisa foi desenvolvida somente com uma turma de sexto ano.

As oficinas de simulação ocorreram no pátio da escola pública (uma área aberta, com grama e areia), fazendo com as crianças ficassem empolgadas e se sentissem “livres”. Na escola privada, por conta do mau tempo, as oficinas de simulação também foram realizadas, mas dentro do auditório¹¹.

Acredito que esta diferença no local de realização das atividades práticas é considerável, pois, na escola pública, consegui fazer com que os alunos ficassem atentos e focados no que estava sendo proposto; foi mais fácil ter o controle da atividade e, também, foi mais fácil esclarecer as dúvidas que surgiram.

Na escola particular, os alunos foram bastante participativos também, mas na hora de esclarecer as dúvidas foi um pouco mais complicado. Por se tratar de um local fechado, o barulho era muito alto. Em alguns momentos não conseguia escutar nem a minha própria voz.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Outra diferença que pode ser notada é em relação a participação dos alunos durante a realização das atividades. Na escola particular, os alunos estavam sempre perguntando, tirando dúvidas e questionando. Por conta disso, muitas vezes os quarenta e cinco minutos terminavam e o que foi programado para aquele dia não. Mas foi satisfatório ver o interesse deles. Na escola pública, os alunos fizeram perguntas também, mas foram poucas quando comparadas às da escola privada.

A oficina de patrimônio foi onde os alunos da escolar particular estavam mais ativos. Aqui, eles questionaram o formato da votação e a contagem dos votos para ver qual objeto representaria a turma toda e, mesmo sendo poucas as crianças que levaram os objetos, todos os alunos se envolveram na atividade.

Na escola pública, ocorreu o oposto. No dia da oficina estava chovendo e, por conta disso, poucos alunos foram à escola. Os poucos que estavam presentes não pareciam estar muito interessados em participar da atividade. Nesse dia, eles conversaram mais do que o normal, não ficaram quietos nem um momento, não prestaram atenção. A atividade só foi concluída após muita insistência. Nesse dia, a professora de história estava presente na sala. Isso me fez refletir e chegar às se-

¹¹ Próximo a escola particular há uma praça pública grande onde, normalmente, os professores realizam atividades com os alunos.

guintes perguntas: O que levou à falta de interesse de uma turma? Será que a presença da professora fez com que os alunos se comportassem de maneira diferente?

O momento em que os alunos da escola pública mais participaram foi nas oficinas de simulação, onde se pode perceber um interesse no que estava sendo feito. O grupo que mais estava animado e que prestou mais atenção foi o grupo que mais conversava na sala de aula. Aqui, também fiz algumas reflexões. São elas: 1. Isso ocorreu pelo fato de estas atividades terem sido feitas fora da sala de aula? 2. E assim eles se sentiram mais “livres” e mais “à vontade”? 3. Por que o grupo que mais conversa na sala foi o que mais se empolgou nas atividades no pátio?

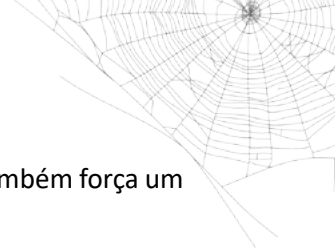
REALIZAÇÃO DO TRABALHO FINAL E CONFEÇÃO DE HISTÓRIAS E/OU DESENHOS

Transcorridos dois meses após o término das atividades, os alunos entregaram os trabalhos finais. Os resultados apresentados pela escola particular foram bastante satisfatórios – de 35 crianças somente 4 não entregaram. Pode-se perceber que a maioria dos alunos se esforçou para fazer o que foi proposto.

Em alguns trabalhos finais pudemos encontrar definições muito boas com relação à arqueologia. Uma aluna, por exemplo, escreveu o seguinte: “Ela [a arqueologia] desvenda a história de cada povo, através de vestígios deixados como cerâmicas, louças, roupas, restos mortais... [...] A ciência que estamos falando abrange diversas outras disciplinas como história, geografia, paleontologia, entre outras.” As narrativas foram apresentadas em forma de história em quadrinhos. Os alunos utilizaram o que aprenderam na disciplina de Arte – a confecção de HQ – e aplicaram no trabalho de Arqueologia. A criatividade fluiu, até o personagem Cascão, da Turma da Mônica, apareceu, e a maioria dos desenhos foi colorida.

Os resultados já não foram tão animadores na escola pública, pois, dos trinta 30 alunos que havia no início, sete saíram do colégio por diversos motivos. Dos 23 restantes, somente nove entregaram. Esse fato será discutido mais para frente.

Desse assunto podemos extrair alguns questionamentos e reflexões: 1. Por que isso ocorreu? 2. O fato de ter sido dado uma folha de redação, direcionando os alunos, fez com que os estudantes da escola particular sentissem um pouco mais de obrigação e/ou motivação para fazer os relatórios? 3. Os estudantes da escola particular estavam realmente interessados e/ou motivados a escrever os relatórios? 4. O fato de o colégio pedir para o pai assinar a lição do filho faz com que o



aluno tenha mais um motivo para fazer as lições de casa? E assim também força um pouco mais a participação dos pais na vida escolar dos filhos?

Na escola pública, minhas reflexões foram: 1. Qual motivo levou 14 alunos a não fazerem os relatórios finais? 2. A falta de uma folha de redação direcionando os estudantes pode ser um motivo? 3. O fato de ser fim de ano letivo e estarem fazendo provas e trabalhos para todas as disciplinas fez com que os alunos esquecessem desse relatório? 4. Os estudantes têm dificuldades para escrever? 5. Arqueologia não foi tão interessante assim? 6. Até que ponto os estudantes gostaram mesmo das atividades?

Em relação ao conteúdo dos relatórios feitos pelos alunos da escola pública, minhas perguntas sobre os resultados são as seguintes:

- Por que eles somente descreveram as atividades que foram feitas e não falaram sobre o que aprenderam, apenas comentam que aprenderam?

Quando foi dito aos alunos que era para eles fazerem os relatórios, pediu-se para que escrevessem o que acharam das atividades, o que aprenderam, o que mais gostaram, o que não gostaram. E suas respostas foram somente as descrições do que foi feito, mas não o conteúdo. Esperava-se algo a mais desses relatórios, pois os alunos sempre comentavam que gostavam das atividades. Em reuniões da direção da escola com os professores, estagiários e alunos, foi comentado que a turma do 6º ano A estava gostando dos encontros.

- Por que no final foram pouquíssimos que fizeram os relatórios?

Esses são questionamentos difíceis de esclarecer nesta etapa da pesquisa. Talvez sejam esclarecidos em outras pesquisas, auxiliadas por educadores e antropólogos.

Outro fato interessante de se pensar e refletir é que, dos alunos da escola pública que fizeram os relatórios, oito foram meninos e somente uma menina. Em relação a esse acontecimento, seria interessante, em outro momento, fazer uma pesquisa para compreender a participação dos diferentes sexos nas atividades.



RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

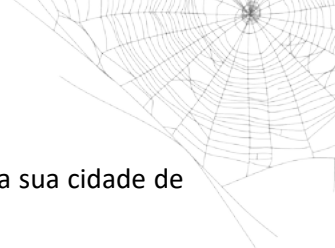
Outra diferença entre as duas escolas são as respostas dadas no questionário. Nas respostas das primeiras perguntas, não houve muitas diferenças entre as duas escolas; a diferença principal aparece quando o assunto é o patrimônio.

Na questão 4, que perguntava “o que se tem de mais importante na cidade em que você vive?”, a maioria dos alunos da escola particular respondeu o seguinte: história, monumentos, pontos turísticos, praças e a praia do cassino. Nesta pergunta, somente um aluno respondeu a “minha casa”. E, na questão 5, que perguntava “o que vem a sua cabeça quando alguém fala de Rio Grande?”, as respostas foram quase as mesmas dadas na questão 4. Só que nesta questão eles acrescentaram coisas do tipo: “precisa ser mais conhecida”, “uma cidade em desenvolvimento”, “uma cidade boa”. Nenhuma resposta estava relacionada ao cotidiano do aluno.

Na escola pública, para a questão número 4, encontram-se as seguintes respostas: características ligadas ao ambiente como lagoas e praia, polo naval, feijão da mãe, “minha cama”, leis, belezas exóticas, escolas/faculdades. Nesta pergunta somente dois alunos falaram pontos turísticos e nenhum aluno falou nem de patrimônio nem de monumentos. Na questão 5, as respostas foram diferentes, a única coisa que se repete são características ligadas ao ambiente. Nesta questão encontramos respostas como: uma cidade, chimarrão, mulheres, “minha casa”, leis e feijão da mãe.

Essas diferentes respostas fizeram refletir sobre o conceito de patrimônio. Na escola particular, todos os alunos são nascidos e criados em Rio Grande-RS; então, têm uma ligação muito maior com a cidade, já conhecem mais a história, as características locais e têm em mente o que consideram de bom ou de ruim para a cidade. Rio Grande é a cidade onde estão suas casas, os seus amigos, a sua família e suas raízes. Então, nas perguntas 4 e 5, onde aparece as palavras “a cidade em que você vive” e “Rio Grande”, respectivamente, eles automaticamente deram características particulares da cidade e da história. Muitos desses alunos já foram visitar outras cidades pelo estado ou até mesmo pelo Brasil. Posso comentar, por experiência própria, que, quando uma pessoa se afasta do seu cotidiano, do seu ambiente e conhece outras culturas, outros lugares e características, esse é o momento em que o seu cotidiano é mais lembrado, pensado e até mesmo valorizado.

Na escola pública, nem todos os alunos eram nascidos em Rio Grande. Pelo menos quatro eram de outras cidades e de outros estados. Um aluno, por exemplo, que era natural do Mato Grosso, já morou em duas outras cidades antes de chegar a Rio Grande, isso com 10 anos de idade. O fato de se ter na turma pessoas de outros lugares já faz com que as respostas mudem, pois estas crianças



vêm com uma “bagagem cultural” diferente de quem nunca saiu da sua cidade de origem.

Quando se pergunta sobre a cidade em que se vive e sobre Rio Grande, especificamente, para alguns alunos a ligação com a cidade pode não ter acontecido ou não é tão forte como a de alguém que nasceu aqui ou mora há mais tempo. Então pode não ter nada de importante para esses alunos ou o que se tem de importante aqui é a sua casa, onde se encontra a sua família, que contém as características e costumes da cidade em que se nasceu, que tem o mesmo sotaque, utilizam as mesmas gírias etc. Para algumas crianças, o que a cidade de Rio Grande possui são as lagoas e a praia como características mais marcantes. Ou pode ser simplesmente mais uma cidade em que irão morar por um tempo, depois irão para outra cidade e depois outra e, por conta disso, Rio Grande não tem nada de importante para eles.

Então, o conceito de patrimônio para as crianças nascidas e criadas em uma cidade é diferente do de crianças que não nasceram e vão ficar só por algum tempo em determinada cidade. Para os que são naturais de Rio Grande, o conceito mais conhecido e divulgado de patrimônio (algo que represente a história ou características de um local) é mais adequado do que para crianças que não nasceram na cidade.

Para as crianças que vivem na cidade mas não são rio-grandinas, esse conceito pode até fazer sentido mas, para elas, o que consideram patrimônio será algo seu, pessoal ou uma característica da cidade em que nasceram ou, simplesmente, nada. E somente na questão 6 (o que significa patrimônio?) é que aparecem as praças, os monumentos e as estátuas nas respostas dos alunos da escola pública. E somente um aluno responde o seguinte: “É algo que eu gosto”. Pode-se pensar que nessa questão os alunos tenham se lembrado de suas cidades de origem.

No decorrer da escrita do TCC, essas mesmas perguntas foram feitas para mim. A experiência foi bem interessante pois as respostas dadas foram parecidas com as respostas dos alunos da escola pública. Para a pergunta “O que tem de mais importante na cidade em que você vive?”, a resposta foi: “A FURG, pois foi por ter passado no vestibular desta universidade que vim morar aqui”. E, na pergunta “O que vem a sua cabeça quando alguém fala de Rio Grande?”, a resposta dada foi: “Eu moro nesta cidade”. E se essas mesmas perguntas fossem feitas quando eu tinha 10 anos de idade e já estivesse morando em Piracicaba-SP a resposta para as duas perguntas seria “nada”, pois naquela época eu detestava morar em Piracicaba.

Então, uma coisa é o significado de patrimônio para pessoas que nasceram e viveram somente numa cidade e outro significado e atenção vai ser dado por pessoas que nasceram em uma cidade mas foram viver em outra. A ligação com a

cidade natal ou com a cidade em que se vive pode ser pequena ou não existir. Isso não significa que o patrimônio de um lugar seja desrespeitado pelas pessoas que moram nesse lugar mas nasceram em outro.

SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Outra reflexão extraída dessas diferenças é a situação socioeconômica. Na escola particular, os alunos já vivem em uma situação mais confortável financeiramente e muitas vezes já foram conhecer outros lugares a passeio, dentro e fora do Brasil. Possuem mais acesso à informação, e o incentivo a ter mais conhecimento ou fazer mais pesquisas sobre determinados assuntos é maior. Na escola pública, os alunos podem não ter viajado a passeio, o incentivo aos estudos não é tão grande, o acesso à informação já não é tão fácil e pode ser limitado. E isso faz a diferença na formação de uma pessoa.

Em uma comunicação pessoal com a diretora da escola pública¹², fui informada que muitos alunos não saíram nem do bairro onde vivem, o que significa dizer que muitos não conhecem o patrimônio oficial da cidade de Rio Grande. Isso deve ter contribuído para que as respostas dadas nas perguntas 4, 5 e 6 do questionário inicial fossem algo ligado ao universo particular da vida de cada criança. Se eles não conhecem o patrimônio da sua cidade como poderão valorizá-lo ou cuidá-lo?

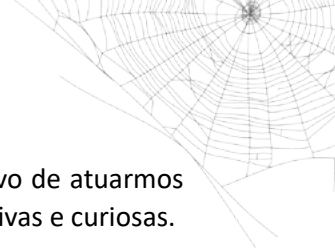
Todas essas reflexões são assuntos que poderão ser aprofundados em outro momento e em outras pesquisas. Estas são diferenças que existem há algum tempo entre escolas particulares e públicas. Isso não quer dizer que a escola particular é sempre melhor e a escola pública é sempre pior. São diferenças que precisam ser respeitadas, analisadas, pensadas e solucionadas.

Esta comparação foi feita para ser ter uma visão de como crianças com diferentes ensinamentos e condições socioeconômicas lidam e pensam a respeito da arqueologia e do patrimônio. Podemos perceber com essa comparação que a arqueologia e o patrimônio vão ser conhecidos por pessoas que possuem mais acesso à informação e mais incentivo à pesquisa e aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não teve o intuito, em nenhum momento, de impor aos alunos o que é patrimônio ou arqueologia. Desde o momento em que foi pensada

¹² Esta escola está localizada na entrada da cidade, afastada do Centro. A escola particular já se encontra mais próxima do centro da cidade.



até o final, a intenção foi a socialização do conhecimento. O motivo de atuarmos com crianças foi o fato de estas serem mais interessadas, participativas e curiosas.

Minha tarefa consistiu em socializar o que é a arqueologia, o que faz o arqueólogo e como se faz a pesquisa. Este trabalho, também, não teve o intuito de estabelecer uma metodologia para a realização de atividades com o público não especializado, e sim uma primeira experiência na aproximação de socializar a nossa profissão.

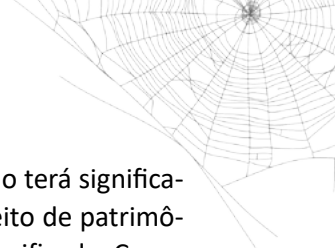
A metodologia de trabalho foi inspirada no livro *Patrimônio cultural: consciência e preservação*, de Sandra Pelegrini. Trabalhou-se desenhando diferentes encontros com os alunos, sendo estes teóricos e práticos. Algumas ideias aplicadas, como o trabalho com as caixas, por exemplo, foram minhas, entendendo-se que seria uma experiência didática válida.

Cheguei ao final deste trabalho com os objetivos alcançados. Uma das primeiras questões que percebi foi a quebra entre universidade e escolas, pois existe uma falta de diálogo entre essas duas instituições. Isso ocorreu a partir do momento em que a universidade procurou a escola para a criação de um diálogo e socialização do conhecimento. O que normalmente ocorre são as escolas procurando as universidades para conseguirem mais informações – e aconteceu o oposto neste trabalho.

Outro objetivo alcançado foi a socialização da arqueologia como ciência e profissão e a desmistificação de que arqueologia só é realizada na Europa e no Egito. Durante as apresentações, a grande maioria dos exemplos utilizados eram de arqueologia feita no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Rio Grande. A partir dos resultados apresentados, pudemos perceber que os alunos tiveram uma visão mais ampla da arqueologia. Aquela ideia de que só estuda o passado ou só escava, foi complementada com o porquê se estuda, como se estuda e para que serve. Durante as apresentações, vários alunos comentaram que gostaram de conhecer a arqueologia e chegaram a falar em se tornar arqueólogos quando crescerem.

No decorrer do meu trabalho, muitas reflexões foram realizadas. A primeira a surgir foi sobre o conceito e a definição dada ao patrimônio pelos cientistas e a definição que a pessoa tem do mesmo. Essa reflexão se deu pelo fato de estarem chegando na cidade de Rio Grande muitas pessoas, inclusive famílias inteiras, para trabalhar no Polo Naval. Sendo assim, essas pessoas de fora não possuem nenhuma ligação sentimental com a cidade. Para muitas pessoas, a ideia de que patrimônio representa uma cidade pode fazer todo o sentido quando uma pessoa é nascida e/ou criada em uma única cidade.

Mas é preciso pensar também em pessoas que não criam laços, não ganham costumes e características de um determinado local. O que para elas vai ser



patrimônio? A ideia de patrimônio público que pertence a todos não terá significado; poderá ser compreendido, mas não será transmitido. E o conceito de patrimônio individual, aquilo que me pertence, vai ter mais importância e significado. Como exemplo, podemos citar o que as crianças da escola pública responderam: “A minha casa”, “o feijão da mãe”, quando questionado do que tinha de mais importante na cidade em que se vivia. Essa é uma discussão que pode ser melhor pensada e discutida em outros trabalhos.

Este trabalho pode contribuir ao mostrar que uma parceria entre universidade e escola pode ser criada. A escolas têm interesse de receber outras informações que não sejam somente aquelas do livro didático ou da internet. A ida até as escolas de outros profissionais (arqueólogos ou não) faz com que as crianças e os próprios professores fiquem mais motivados, gerando assim uma riqueza de conhecimento para ambas as partes.

Outro objetivo deste trabalho é mostrar a importância da divulgação do conhecimento produzido pela arqueologia. Esta ciência vai trabalhar com um passado que não é somente de uma ou outra pessoa, e sim o passado de várias pessoas. A divulgação do conhecimento produzido pelos arqueólogos faz com que uma outra visão do mundo em que se vive seja conhecida e assim faz com seja possível criar opiniões do que está ocorrendo no presente, além de aprender com erros e conquistas do passado. Jorge Eremites de Oliveira (2005, p. 118) diz que:

“[...] não basta aos arqueólogos produzirem novos conhecimentos científicos e apenas os divulgarem em revistas especializadas. Eles precisam fazer esses saberes alcançarem o maior número possível de pessoas, principalmente aquelas que não frequentam os círculos acadêmicos onde ocorrem os mais variados debates sobre os temas de interesse à arqueologia. Dessa forma, o conhecimento que produzem sobre o passado, e também, acerca do presente, poderá ser gradativamente incorporado à memória coletiva da sociedade de que fazem parte ou, até mesmo, daquelas que foram por eles estudadas.”

Considero que tenha ficado também a reflexão sobre se todos os arqueólogos estão preparados para fazer esta socialização, pois para realizá-la é necessário ter o conhecimento que provém das áreas da educação e da antropologia. Estas duas ciências possuem as ferramentas necessárias para se fazer uma atividade onde seja possível alcançar as pessoas sem prejudicá-las ou constrangê-las.

Como já disse no primeiro capítulo, a socialização do conhecimento produzido pela arqueologia é uma forma de respeito que o arqueólogo deve ter com as pessoas que de alguma maneira o ajudaram a produzi-lo. E de alguma forma o conhecimento que produzimos afeta (direta ou indiretamente) a sociedade da qual fazemos parte ou não. Alguém será beneficiado com esse conhecimento. Como diz Márcia Bezerra (p. 275, 2003), *“a ciência produz conhecimento para a sociedade e não para si mesma.”*

REFERÊNCIAS

BEZERRA DE ALMEIDA, M. **O público e o patrimônio arqueológico:** reflexões para a arqueologia pública no Brasil. *Habitus*, v. 1, n. 2, p. 275-295. Goiânia, 2003.

BEZERRA, M.; NAJJAR, R. **Semióforos da riqueza: um ensaio sobre o tráfico de objetos arqueológicos.** *Habitus*, v. 7, n. 1/2, p. 289-307, jan./dez. 2009.

BEZERRA, M. **As moedas dos índios:** um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da vila de Joanes, Ilha de Marajó, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 6, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2011.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A.; **Patrimônio histórico e cultural.** 2. ed. Editora Jorge Zahar, 2009.

LIMA, L. P.; FRANCISCO, G. S. O que é isso? Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de arqueologia pública em Paranã-TO. *In: Revista Arqueologia Pública*, n. 1. São Paulo, 2006.

LIMA, L. P. Algumas considerações sobre as ideias prévias dos alunos em relação à temática indígena: um estudo de caso em Londrina-PR. *In: Revista Arqueologia Pública*, n. 6. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, J. E. Por uma arqueologia socialmente engajada: arqueologia pública, universidade pública e cidadania. *In: FUNARI, P. P. A.; OSER JR., C. E.; SCHIAVETTO, S. N. O. Identidades, discurso e poder: estudos da arqueologia contemporânea.* São Paulo, 2005. p. 117-131.



PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio cultural:** consciência e preservação. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

POSSER, J. P. **O trabalho do arqueólogo: socialização do conhecimento no Colégio Sagrado Coração de Jesus, Rio Grande-RS.** Trabalho de Conclusão de Curso. FURG. 2013.

CAPÍTULO 7

PATRIMÔNIO E PRESERVAÇÃO: O EXEMPLO DO CENTRO HISTÓRICO TOMBADO DE SÃO FRANCISCO DO SUL, ESTADO DE SANTA CATARINA, BRASIL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma07>

Andréa de Oliveira

Aldair Carvalho

Vanessa Aparecida de Meira



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

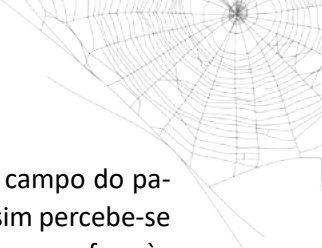
Na contemporaneidade existe uma tendência emergente de um crescente interesse por questões preservacionistas, uma busca constante pela preservação de vestígios de épocas passadas. Talvez porque em meio à sobrecarga de informações rápidas no contexto dos processos globalizantes e de transformações econômicas e sociais cada vez mais visíveis, onde configura-se um tempo em que tudo é consumível e em que as relações podem ser “líquidas”, como já nos mostrou Bauman (2004), a sociedade atual encontra no ato de rememorar a ideia de tranquilidade, de manutenção de uma ordem simbólica, um certo narcisismo já que o homem moderno se preocupa tanto com sua autocontemplação, não só nos aspectos físicos mais também históricos.

São muitas as reflexões possíveis partindo das diferentes situações e problemáticas que envolvem questões ligadas ao patrimônio, mas a reflexão aqui estará centrada no campo da preservação do patrimônio cultural no âmbito da cidade, dos saberes e fazeres, das relações e diálogos possíveis entre os gestores do patrimônio e os moradores, os sujeitos que utilizam a área tombada. Para tanto, se faz necessário como já afirmou Castelles (2012, p. 19), refletir sobre a reabilitação dos Centros Históricos, de espaços na cidade contemporânea a partir do pressuposto que tais espaços são construções sociais. Significa ainda buscar compreender o que dá sentido a esse lugar e quais são as relações que se estabelecem neles.

As ações e decisões ligadas ao patrimônio no Brasil são norteadas por instrumentos jurídicos específicos utilizados por intelectuais e técnicos que acabam por efetuar as escolhas e as práticas de preservação dos bens que passam a representar uma determinada época e que assim se tornam símbolos a serem transmitidos para gerações futuras, mas percebe-se que, principalmente no que se refere ao patrimônio arquitetônico, este tem sido um campo de negociação um tanto complexo.

As políticas públicas ligadas à preservação dos referidos bens atuam na perspectiva de reforçar a identidade coletiva e de educar os cidadãos para a importância de ações preservacionistas. Tais ações ligadas ao patrimônio arquitetônico são capitaneadas na maioria das vezes por arquitetos que devido à formação específica tendem a exercer um olhar que prioriza elementos estéticos e a história oficial. Um olhar que acaba por legitimar o que deve ser preservado ou não.

A mundialização dos valores e das referências ocidentais contribuiu para a expansão ecumênica de práticas patrimoniais, como descreve Choay (2006), a valorização do patrimônio foi centrado no monumento histórico, nos conjuntos arquitetônicos de importância histórica e artística.



Nas últimas décadas constata-se avanços conceituais no campo do patrimônio, em âmbito internacional e também nacional, mas ainda assim percebe-se uma predominância do olhar técnico e de decisões políticas no que se refere às escolhas e ações ligadas ao campo patrimonial e o patrimônio arquitetônico ainda pode ser percebido em alguns momentos como um “objeto” a ser administrado pelo Estado.

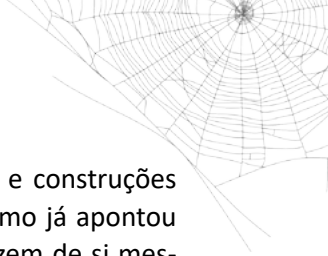
Autores como André Chastel e Jean Pierre Babelon, na obra *La notion de patrimoine* (1980), observam que a noção de patrimônio se inseriu no projeto de construção de uma identidade nacional, passando a servir ao processo de consolidação dos Estados Modernos. Tal noção tinha como objetivo reforçar a construção de cidadania, na medida em que são identificados no espaço público, como os bens com os quais os cidadãos se identificam.

Esses bens tombados, muitas vezes, guardam para grande parte da população as informações, sentidos e valores que acabam por justificar sua inclusão como patrimônio, mas a questão fundamental a ser analisada seria talvez quais as apropriações que a sociedade faz destas edificações, desse espaço considerado como patrimônio, ou ainda como as políticas que fundamentam as ações preservacionistas são forjadas.

Conforme Maria Cecília Londres Fonseca (1997, p. 27), no livro *O patrimônio em processo*, “o patrimônio não pode funcionar apenas como símbolo abstrato e distante da nacionalidade em que muitas vezes apenas um grupo muito reduzido se reconhece, pois assim, o ônus de sua proteção e conservação acabará sendo um fardo.”

E vale lembrar que os sentimentos que conectam o indivíduo a uma realidade que garanta a preservação de um bem patrimonial pode estar contido no que costumamos chamar de identidade.

Manuel Castells (2008, p. 22) nos indica que do ponto de vista sociológico “toda identidade é construída” e que esse fato se dá devido ao conteúdo simbólico e seus significados que estão expressos no contexto das relações sociais. O autor considera que existem três formas que originam a construção de identidades. São elas: a identidade Legitimadora, aquela que imprime os interesses das instituições dominantes e está presente nas teorias nacionalistas, a identidade de Resistência, que é criada e mantida por atores sociais que ocupam posições desvalorizadas, estigmatizadas e que na maioria das vezes se encontram em oposição aos princípios das instituições sociais e a identidade de Projeto que pode ser percebida quando os atores sociais constroem uma nova identidade para redefini-los na sociedade, de maneira a buscar a transformação da estrutura.



Sendo a cidade um território permeado de significações e construções imaginárias que representam as práticas atribuídas ao seu uso. Como já apontou Roger Chartier (1988), a interpretação que os diferentes grupos fazem de si mesmos e de sua realidade social, contribuem para a formação e legitimação de sua própria identidade e para o ato de preservar.

A preservação, por sua vez, é o ato de manter os testemunhos das manifestações culturais e ambientais que possibilitam a uma sociedade reconhecer a sua identidade, valorizando-a e estabelecendo referências para a construção de seu futuro.

De acordo com o decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937, no Brasil: “art. 1º – Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.”

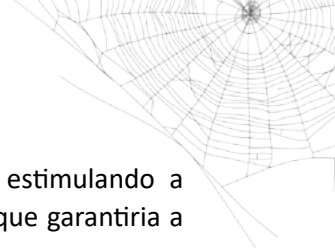
Mas, podemos nos questionar sobre no que se constitui o patrimônio cultural brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental para a ampliação da noção de patrimônio cultural no Brasil, de acordo com esta: “art. 216º – Constituem patrimônio cultural brasileiro os 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, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.”

Pode-se elencar ainda como motivos para preservar:

- Deixar testemunho das lutas e conquistas de nossos antepassados, como forma de reflexão do passado e construção do futuro;
- Reforçar as identidades locais, as características que tornam os lugares únicos, devido às suas peculiaridades;



- Criar sentimento de pertencimento da população, estimulando a apropriação em relação a seus aspectos culturais, o que garantiria a sua permanência.

Nesse contexto o patrimônio material se constitui de:

- Bens Imóveis – O acervo arquitetônico, urbanístico e natural protegido, e outros bens de natureza irremovível;
- Bens Móveis – Os que podem ser transferidos de um a outro local sem problemas maiores. Ex.: obras de arte, de literatura, os mobiliários, utensílios e documentos.
- Bens Integrados – Bens que por sua natureza não se enquadram na categoria de bem móvel nem na de bem imóvel, participando todavia de ambas; reúnem todos aqueles que de tal modo se acham vinculados à superfície construída – interna ou externa – e que dela não podem ser destacados. Ex.: retábulos e altares de igrejas, pinturas murais, os tetos e forros pintados, painéis azulejados, guarda-corpos e outros ornatos.

O tombamento no sentido da preservação, no caso de um bem material, significa um ato administrativo realizado pelo Poder Público com o objetivo de preservar, por intermédio da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados.

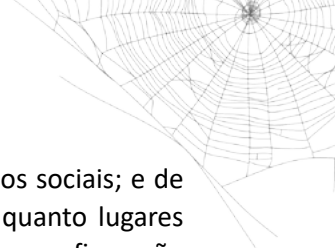
O tombamento pode se dar em três esferas:

- Municipal: bens que possuem importância municipal ou regional;
- Estadual: bens que possuem importância em nível estadual;
- Federal: bens que possuem importância em nível federal.

Com o tombamento, o registro passa a ser feito em um ou mais de um dos livros Tombo. São eles:

Livros do Tombo:

- Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico: onde são inscritos os bens culturais em função do valor arqueológico, relacionado a vestígios da ocupação humana pré-histórica ou histórica; de valor



etnográfico ou de referência para determinados grupos sociais; e de valor paisagístico, englobando tanto áreas naturais, quanto lugares criados pelo homem aos quais é atribuído valor à sua configuração paisagística.

- Livro do Tombo Histórico: onde são inscritos os bens culturais em função do seu valor histórico. É formado pelo conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no Brasil e cuja conservação seja de interesse público por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil.
- Livro do Tombo das Belas Artes: onde são inscritos os bens culturais em função do seu valor artístico e de caráter não utilitário.
- Livro do Tombo das Artes Aplicadas: onde são inscritos os bens culturais em função do seu valor artístico, associado à sua função utilitária.
- E o patrimônio imaterial de:
 - Bens imateriais que estão relacionados aos saberes, às habilidades, as crenças, as práticas, aos modos de ser das pessoas.
 - Como forma de averiguação da importância para que se concretize o registro dos bens patrimoniais, foi desenvolvido o Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC, que é um instrumento que possibilita o conhecimento sobre os bens culturais. Uma técnica para o levantamento dos bens, suas características, sua dinâmica e grau de importância para um determinado grupo.
 - Registro dos bens culturais de natureza Imaterial
 - Um bem inventariado e posteriormente oficializado como patrimônio cultural é registrado. O registro se efetiva por meio de inscrição do bem em um ou mais de um dos seguintes livros:
 - Livro de Registro dos Saberes – para a inscrição de conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
 - Livro de Registro das Celebrações – para rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas sociais;
 - Livro de Registro das Formas de Expressão – para o registro das manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
 - Livro de Registro dos Lugares – destinado à inscrição de espaços como mercados, feiras, praças e santuários, onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.



A ATUAÇÃO DO IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

O decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937, cria o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional – regulamenta o “tombamento” que é o mais antigo instrumento de proteção do patrimônio de natureza material do Brasil.

A atuação do Iphan pode ser melhor observada se dividida em períodos:

No primeiro momento (1937-1968):

Com práticas pautadas na nação e na identidade nacional, visando à construção da ‘nação brasileira’, por meio da produção de discursos em busca das raízes e origens da nação.

- Na arquitetura do período colonial escolhida como a herança mais forte da cultura brasileira;
- Na construção da nação se dá principalmente a partir de uma identidade artística.

Com os tombamentos no período “[...] foram realizados tendo em vista antes o número expressivo de bens excepcionais que neles se concentravam que propriamente o conjunto enquanto objeto de interesse da proteção” (FONSECA, 2009, p. 198).

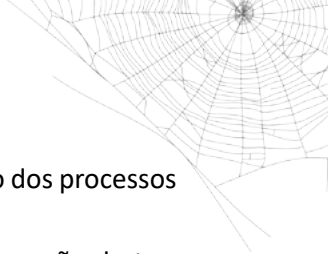
No segundo momento (1968-1979):

A atuação segue praticamente como o momento anterior, mas inicia-se as discussões sobre a possibilidade de tombamento de exemplares da arquitetura eclética a partir da atribuição de valor estético.

Acontece a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em 1975, insere às discussões a noção de referência cultural e assim novas formas de atribuição de valor são incorporadas nas ações de preservação, colocando em evidência outros contextos culturais representativos da nação.

No terceiro momento (a partir de 1979):

Mais propriamente no início da década de 1980 a instituição altera a sua prática, passando a atribuir valor as áreas urbanas a partir de seu valor documental;



Daí então, a cidade passa a ser percebida como documento dos processos sociais de produção, uso e transformação do espaço.

A construção da nação pensada a partir da história da ocupação do território e nessa concepção, os aspectos estético-estilísticos e fachadistas deixam de ser os critérios de atribuição de valor privilegiados.

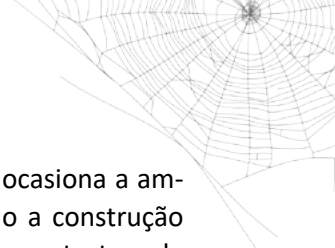
Sobre a atuação do Iphan, vale observar como nos lembra Sant'anna (1995) que: "A grande mudança na prática de seleção de áreas urbanas-patrimônio ocorre na década de 80. Os critérios que a informam deixam definitivamente de lado a questão estética e passam a fundamentar-se no valor histórico do objeto. Ocorre, na realidade, uma mudança de conceitos. De cidade-monumento, relíquia e paradigma da civilização material que a nação brasileira foi capaz de construir, a área urbana-patrimônio passa a cidade-documento, objeto rico em informações sobre a vida e a organização social do povo brasileiro nas várias fases da sua história [...]. Em suma, a área urbana-patrimônio passa a ser percebida como documento histórico, um 'objeto cultural vinculado também à história, à etnografia, à arqueologia, ao urbanismo e a outras disciplinas' além da história da arte e da arquitetura, como era usual." (SANT'ANNA, 1995, p. 209).

A prática preservacionista no Brasil vem evoluindo e seguindo as recomendações internacionais. Tal fato pode ser percebido nas ações concretas realizadas em áreas, conjuntos e centros tombados.

Como referência de preservação e de gestão, apresentamos aqui o exemplo de São Francisco do Sul.

SÃO FRANCISCO DO SUL UM BREVE HISTÓRICO

A Região de São Francisco do Sul é uma das mais antigas a ser visitada por europeus, no Sul do Brasil, existindo registros da passagem de navegadores franceses e espanhóis pelo lugar ainda no século XVI, mas a povoação de São Francisco do Sul pelo Império português teve início oficialmente na metade do século XVII, quando da estratégia de ocupação do litoral Sul do Brasil. Foi elevada à categoria de Vila em 1660; à categoria de Paróquia em 1665; e à categoria de cidade em 1847. A partir da segunda metade do século XIX e início do XX acontece estreitamento dos laços com o interior do estado e a implantação da Estrada Dona Francisca e o ramal ferroviário de São Paulo-Rio Grande o que favorece o desenvolvimento econômico na região e coloca o porto de cargas em evidência proporcionando maior comercialização na área.



A grande demanda de exportação no início do século XX ocasiona a ampliação e remodelação do porto de São Francisco, proporcionando a construção de armazéns para a estocagem da produção, sendo grande exemplo a estrutura da empresa Karl Hoepcke & Cia de navegação.

Sendo inaugurado em 1910 a estrada de ferro São paulo Rio Grande, novas perspectivas são evidenciadas, tais como: o sentimento de prosperidade e a renovação urbana.

Essas perspectivas podem ser observadas até mesmo nos jornais da época:

“Precisamos tirar da cidade essa feição de uma cidade adormecida, cujos beiraes se parecem com pálpebras cerradas; as platibandas dão-lhes uma feição risonha, alteiam os edifícios, modernizam-os, tornando-os altivos, encantadores e interessantes” (*A Razão*, São Francisco do Sul, 12 fevereiro 1921, p. 3 *apud* BAUER, 2008, p. 46).

Apesar das inúmeras modificações na área, o traçado urbano foi preservada, assim como o parcelamento no interior das quadras.

No ano de 1927 tem início das obras do novo porto, mas a partir do final da década de 1940 a cidade experimentou um processo de estagnação econômica.

Esse processo de estagnação, impediu um grande crescimento da cidade e evitou a descaracterização da área urbana através dos processos de verticalização das edificações.

A partir da década de 1970 a atividade portuária retoma seu crescimento e desde então vem ganhando maior representatividade.

O município tem atualmente cerca de quarenta e cinco mil habitantes e possui uma área tombada por lei federal desde o ano de 1987, devido o valor histórico, arquitetônico e paisagístico.

A referida área compreende o Centro Histórico, classificado como Sítio Histórico Urbano Nacional (SHUN) de média abrangência que contempla o núcleo original da cidade e as elevações que o envolvem, além de uma faixa ao longo da orla marítima. Dentro desse perímetro, estão significativas construções como a Igreja Matriz (1665), e outros exemplares datados dos séculos XVIII e XIX. Na área ainda habitam algumas famílias, além de existirem alguns comércios e prestadoras de serviços.



CENTRO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE SÃO FRANCISCO DO SUL

No ano de 1985 é formalizado o pedido de abertura do processo de tombamento pelo Prefeito da época, José Schmidt. O processo administrativo se deu sob o n. 1163-T-85/SPHAN.

O estudo foi embasado no parecer técnicos realizados pela historiadora Márcia Regina Romeiro Chuva e pelo arquiteto José Simões de Belmont Pessôa, e do conselheiro Alcídio Mafra de Souza.

A aprovação do tombamento pelo Conselho Consultivo ocorreu em janeiro de 1987 e a inscrição do conjunto em 16 de outubro de 1987 nos livros Tombo, nomeadamente:

Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico – n. 101, fls. 50 a 55;

Livro do Tombo Histórico – v. II, n. 518, fls. 2 a 5.

O Centro Histórico e Paisagístico de São Francisco do Sul é delimitado pela área entre a orla da Baía da Babitonga e os morros da Caixa D'água e da Rádio, “onde encontramos as referências no tecido urbano que contam, sobre a história do assentamento, mais do que os monumentos” (CHUVA; PESSÔA, 1995, p. 60).

Os valores atribuídos ao sítio são os seguintes:

Valor documental: a possibilidade de entender São Francisco do Sul a partir de uma abordagem histórica, juntamente com sua leitura urbana, é o que possibilita a sua identificação como documento histórico do país.

“Verificar que o traçado urbano de outrora permanece bastante íntegro é uma forma de entender tanto o processo de formação da cidade como o processo de ocupação do território sul brasileiro” (CHUVA; PESSÔA, 1995, p. 53).

Outros valores atribuídos foram a relação com o mar e o frontispício marítimo, tendo em conta que: São Francisco do Sul “[...] desde a sua criação até hoje manteve sua tradição, pois a relação de seus habitantes com o mar é, na realidade, toda e sua verdadeira história” (SOUZA, 1987, p. 63).

“Vemos o mar intervindo diretamente no dia a dia das pessoas, constituindo um “cotidiano coletivo” que dá corpo a uma forma de vida, de mentalidade. Compreender essa particularidade de São Francisco é um meio de compreender sua realidade. É a maneira de trazer, ao nível do consciente, elementos que participam do inconsciente daquela população, numa tentativa de produzir um autocohecimento enquanto conjunto ao mesmo tempo individual e cultural, econômico e social. É um processo de formalização consciente do espaço em que se vive em

busca de reproduzi-lo no sentido de uma melhoria da qualidade de vida” (CHUVA; PESSÔA, 1995, p. 56).

Com o tombamento por lei federal, tal área passou por uma série de ações preservacionistas, que foram regulamentadas pela Prefeitura de São Francisco do Sul, pelo poder Estadual e pelo Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional entre essas ações é possível citar a criação do Museu Histórico Prefeito José Schmidt no ano de 1985, que foi idealizado durante os estudos para o tombamento do Centro Histórico, a criação pelo decreto estadual n. 615 do Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras no ano de 1991 e como parte da execução do planejamento estratégico organizado pelo Programa Monumenta, foi inaugurado em 2013 o Museu Diocesano de Arte Sacra Padre Antônio Nóbrega anexo à Igreja Matriz.

O Programa Monumenta foi um programa estratégico do Ministério da Cultura instalado no município de São Francisco do Sul em 2002 que atuava basicamente com recursos de financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura que procurou conjugar recuperação e preservação do patrimônio histórico com desenvolvimento econômico e social atuando somente em cidades históricas protegidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que por meio de editais viabilizou a realização de inúmeras obras e atuou na readequação urbana além de reformas e processos de restauração em prédios históricos viabilizando ainda em São Francisco do Sul a criação de um parque público dentro da área tombada. Forma mais de R\$ 11.271.292,93 os valores econômicos envolvidos e ocorreram de Junho de 2006 até dezembro de 2013. Atualmente uma ação que está sendo desenvolvida é o processo para a fiação subterrânea que foi agrupado a valores distribuídos pelo PAC / cidades históricas – pacto para a aceleração do crescimento proposto pelo governo federal com previsão de finalização para início de 2018 e que inevitavelmente exigirá pesquisa arqueológica em sua execução.

O município de São Francisco do Sul é considerado um “modelo” pela atuação junto ao Programa Monumenta e por ação compartilhada no processo de gestão do patrimônio haja vista que se tratava da cidade que mais cumpriu com seus propósitos.

REFERÊNCIAS

Bauman, Z. **Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.

BAUER, L. **Pesquisa histórica sobre São Francisco do Sul (1880-1930)**. Florianópolis: Publicações do Iphan, 2008.

CASTELLS, A. N. G. de, NARDI, L. (org.). **Patrimônio cultural e cidade contemporânea**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. v. 2. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2008.

CASTELLS, M. (1961). **O poder da identidade – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 2. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

CHASTEL, A. e BABELON, J. P. (1980). La notion de patrimoine. **Revue de l' Art**, Paris: 1980.

CHARTIER, R. (1988). **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel.

CHOAY, F. (2006). **A alegoria do patrimônio**. 3. ed. São Paulo: UNESP.

CHUVA, M. R. R.; PESSÔA, J. S. de B. (1995). Centro Histórico de São Francisco do Sul. In: PESSÔA, José Simões de Belmont. **Caderno de Documentos 2**. Estudos de Tombamento. Rio de Janeiro: Iphan.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 fev. 2018.

DECRETO-LEI N. 25, de 30 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm> Acesso em: 16 fev. 2018.

FONSECA, M. C. L. (1997). **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. UFRJ, Rio de Janeiro: 2009.

SAMT'ANNA, M. (1995). **Da cidade-monumento à cidade documento**: a trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937-1990). Dissertação

(Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Salvador: Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, A. M. de S. (1987). Parecer do Processo n. 1.163-T-85. *In*: Processo n. 1.163-T-85. **Centro Histórico e Paisagístico de São Francisco do Sul**. Rio de Janeiro: Arquivo Central do Iphan.

CAPÍTULO 8

PARQUES URBANOS COMO ESPAÇOS ARTICULADORES PARA FORMAÇÃO DE REDES INTERDISCIPLINARES MEDIADAS PELA METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma08>

Francine Cristina Martins

Judith Steinbach

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some looking towards the horizon. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.

SUMÁRIO

PROGRAMA EIXO ECOLÓGICO LESTE E ESTRUTURAÇÃO DA REDE DE PARQUES AMBIENTAIS – LINHA VERDE

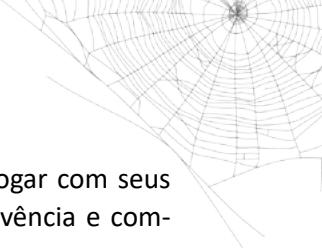
O Programa Eixo Ecológico Leste e Estruturação da Rede de Parques Ambientais – Linha Verde inclui o Eixo Ecológico Leste um dos eixos viários estruturadores da cidade e uma rede de nove parques ambientais, dos quais sete foram entregues à sociedade anteriormente. Os três parques objetos do Programa de Educação Patrimonial para a Linha Verde – PEP-Linha Verde, caracterizam-se pela existência de estruturas arqueológicas, razão pela qual houve a necessidade de cumprir as recomendações da portaria n. 7/1988 e portaria n. 230/2002 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, como: levantamento arqueológico de campo, diagnóstico e avaliação de impactos, programa de prospecções, monitoramento e salvaguarda das coleções geradas e, finalmente, as ações de educação patrimonial, de comunicação museológica e divulgação das ações executadas, sobretudo, em conformidade com a lei n. 3.924/1961. Todos esses procedimentos tem em comum a preservação de sítios arqueológicos, ou de seus vestígios, não só do período pré-colonial, mas também sítios arqueológicos históricos. Importante destacar que questões preservacionistas perpassam os sítios arqueológicos e, portanto se procurou conceituar também os parques como espaços de preservação, pois no dizer de Bruno (2013:25) “as ações preservacionistas em sua singularidade e relevância são pertinentes à educação do olhar, à criação da consciência, à transformação da realidade e ao uso qualificado e democrático do patrimônio”.

A execução do PEP-Linha Verde se deu pela empresa OAP Consultores Associados, ganhadora do edital público de licitação em forma de Pregão Eletrônico, a qual contratou educadores e monitores para sua realização, constando da proposta de trabalho o Parque Morro Boa Vista, o Parque da Cidade e o Parque Porta do Mar.

As ações do PEP-Linha Verde foram subdivididas em 3 (três) grandes etapas:

- Palestras com as comunidades;
- Oficinas com os professores;
- Atendimento *in situ* ao ensino formal.

As palestras apresentadas nas três comunidades ofereceram aos familiares de alunos e demais pessoas que delas participaram, uma gama de conhecimen-



tos de maneira que pudessem, além de rever suas memórias, dialogar com seus patrimônios, formar um olhar atento às paisagens e espaços de vivência e compreender o que seus filhos vivenciariam na visita ao parque.

As oficinas para os professores foram preparadas de maneira que esses pudessem exercitar o domínio sobre a metodologia da Educação Patrimonial. A partir da análise de diversos artefatos apresentados, os docentes puderam formar um repertório de ideias, informações e possibilidades a serem organizadas interdisciplinarmente com estudantes do ensino formal. A apropriação das temáticas preparou os educandos quando da visita ao parque, assim como foram possíveis de serem retomados após essa visita, adequados ao contexto do ensino formal.

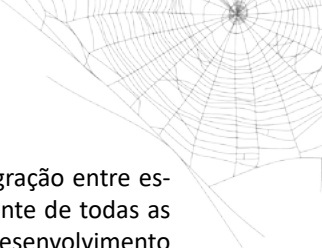
Neste capítulo será apresentada somente a ação educativa prevista para o ensino formal, ficando as oficinas para os professores e palestras para as comunidades para um próximo artigo.

O Programa Eixo Ecológico Leste e Estruturação da Rede de Parques Ambientais – Linha Verde, implementou ações e intervenções visando a geração de condições para consolidação de um desenvolvimento em bases sustentadas. Isto se torna possível através da criação de opções de lazer, recreação, preservação e recuperação ambiental e reabilitação social, através do aproveitamento do potencial natural da região (TDR, 2002).

Entendemos que os espaços públicos como praças e parques, não possuem mais, na atualidade, o caráter de antigamente. No passado, esses locais eram vivenciados como espaços de sociabilidades, oferecendo opções de lazer e de encontros entre amigos, pessoas de diversas idades e famílias. Atualmente tornaram-se lugares apenas de passagem, quando não de mendicância ou para a prática de atos ilícitos como tráfico de drogas, pichação e destruição de equipamentos recreativos, ou seja, “sem representatividade de convívio social para a maioria das pessoas que passam por ela, e conseqüentemente pelo descaso do poder público em reativá-la como sendo espaços de lazer, diversão, datas festivas, dentre outras conotações” (YOKOO, 2009). Temos então o Programa Eixo Ecológico Leste e Estruturação da Rede de Parques Ambientais – Linha Verde, como uma ação que possibilita contribuir com a reversão desse quadro. Sabemos que para tanto, não basta um projeto educativo isolado, mas sim, trabalhos em rede envolvendo escolas, museus, associações de moradores, órgãos de turismo e outros.

Quando falamos em “desenvolvimento em bases sustentadas” tomamos o conceito de (Chaves, 2006, p. 105) para a qual

A proposta de desenvolvimento sustentável abrange, ao mesmo tempo, aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos,

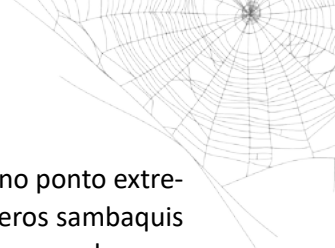


tecnológicos e ecológicos, buscando uma integração entre estes vários fatores. O que se pode perceber diante de todas as abordagens quanto à noção, conceituação de desenvolvimento sustentável, o que se coloca em evidência é um processo de construção, onde as várias correntes de pensamento do conhecimento científico estão sendo convocadas para discutir e estabelecer critérios, que orientem as ações de desenvolvimento social e econômico numa perspectiva de simbiose com a natureza.

Apesar das intervenções estruturais e arquitetônicas os três parques apresentam características bastante distintas entre si e uma das metas que se buscou no decorrer da ação educativa, foi justamente mostrar aos educandos as possibilidades de ocupação de cada parque.

O Parque Morro Boa Vista está inserido no Morro Boa Vista, enquadrado como Área de Relevante Interesse Ecológico – ARIE. Até março de 2003, data de criação da ARIE, houve intensa ocupação da encosta leste do morro, o que divide o parque em áreas públicas e áreas privadas. Dentro da área pública do parque, além da exuberante vegetação e uma diversidade de animais silvestres, pode-se usufruir do Parque Zoobotânico, do mirante instalado no cume do morro de 229 metros de altitude e de diversas trilhas suspensas que permitem a visualização de municípios da região leste e de parte da região central e oeste do município de Joinville. No caminho de acesso ao topo do morro existem estruturas remanescentes da primeira adutora que abastecia a cidade com água encanada desde 1901 e antigas moradias demonstram ocupações que remontam aos séculos passados, as quais certamente estavam ligadas à extração de madeira. O Morro Boa Vista está localizado entre o Bairro Boa Vista e o centro da cidade, por onde se dá o seu acesso.

O Parque da Cidade se localiza no bairro Guanabara em uma área que situa complexo sistema viário, na confluência dos rios Cachoeira e Bucarein. Duas pontes favorecem o deslocamento do tráfego do Bairro Guanabara e demais bairros da região sudeste ao Bairro Boa Vista e ao centro e demais regiões do município. Dentre as estruturas arqueológicas destaca-se o Sambaqui Morro do Ouro, objeto de diversas pesquisas e cujas coleções estão sob guarda do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville – MASJ. Coleções esqueletais já foram objetos de diversas pesquisas gerando importantes trabalhos sobre a população sambaquiiana. Até meados do século XIX, o entorno era importante área portuária com entrada de barcas para transporte de pessoas e mercadorias, sendo também considerada área de potencial arqueológico e relevante interesse histórico. É possível ainda observar partes da estrada de ferro que ligavam os diversos cais de embarque e outros pontos da cidade.



O Parque Porta do Mar está localizado Bairro Espinheiros no ponto extremo da Ilha dos Espinheiros às margens da Lagoa do Saguaçu. Inúmeros sambaquis são encontrados em sua área de abrangência. No início do século passado a região era habitada por populações pesqueiras que circulavam pela Baía da Babitona e a Ilha do Morro do Amaral, somente acessando o centro de Joinville de barco através da lagoa do Saguaçu. Com a estruturação do parque um trapiche foi implantado para receber pequenas embarcações e estimular a pesca de arremesso e esportes náuticos. Estas regiões lagunares guardam ainda na memória um patrimônio imaterial representado pela Dança de São Gonçalo, Festa de Nossa Senhora de Navegantes, conhecimentos sobre a confecção de redes e o domínio da pesca, dentre outros.

As mudanças que se processaram nos locais em análise, incluem além dos processos antrópicos, também os processos ecológicos e biológicos, numa constante mutação da paisagem, que, conforme Santos (2006) é constituída de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. Ela se configura como a relação entre os seres humanos e o meio tornando-se uma herança de sucessivas ocupações humanas de um dado território. A partir da paisagem é possível inferir as etapas do passado numa perspectiva de conjunto.

O PLANO DE TRABALHO

O Plano de Trabalho para o PEP-Linha Verde, procurou respeitar as determinações contidas no Termo de Referência – TDR, no entanto, em diversas situações o TDR ficou incompatível com a realidade, como por exemplo, no que se referia às ações conjuntas com a Secretaria de Educação, isto porque muitas delas deveriam ter sido planejadas no ano anterior à aplicação do plano. Apesar das dificuldades encontradas e que exigiram reuniões constantes com a Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville (IPPUJ), o Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ) e a OAP Consultores e Associados para redimensionar ações, rever lugares e definir novos atores, os objetivos estabelecidos foram contemplados. Para o ensino formal constavam como objetivos: apresentar ao público de educação formal, a partir da cultura material, aspectos históricos das primeiras ocupações da região de Joinville; discutir as relações da sociedade com os ecossistemas ao longo do tempo; discutir aspectos teórico-metodológicos da Arqueologia; comunicar sobre os empreendimentos Porta do Mar, Parque Morro Boa Vista e Parque da Cidade; conhecer a diversidade de patrimônios que compõe a cidade de Joinville.

Uma ação educativa tão ampla se fez necessária por tratar, não só das áreas afetadas, mas do contexto de todo o município onde “evidências arqueológicas pré-coloniais remetem a uma faixa temporal de até 6.000 anos, com o registro de antigos e variados tipos de assentamentos indígenas e, mais recentemente, com sítios arqueológicos associados à colonização Ibérica e demais processos históricos ocorridos a partir do século XVI” (OAP, 2016). Todas essas ocupações remetem à necessidade de abordar também “os diferentes contextos paisagístico-ambientais, histórico-culturais e socioeconômicos relacionados à sua ocorrência.” (OAP, *op. cit.*).

As ações educativas quando associadas à arqueologia, seja em trabalhos de monitoramento, prospecção ou escavação têm como objetivo a socialização do patrimônio cultural e do conhecimento produzido a respeito. Desta maneira visam contribuir com a sua preservação bem como de apropriá-lo para a compreensão dos processos históricos, de formação e reconhecimentos das identidades e da formação de cidadania (TDR, 2002).

A preservação do patrimônio cultural, sob a proteção formal dos órgãos públicos, exigiu o desenvolvimento de uma estratégia que garantisse a proteção, o conhecimento e a apropriação dos bens pela população.

Essa estratégia tem início de forma conceitual e teórica a partir de 1984, quando Maria de Lourdes Parreiras Horta trás da Inglaterra ao Museu Imperial de Petrópolis a metodologia da Educação Patrimonial. Educação em museus é algo intrínseco a eles e Trigueiros (1958) já estabelecera modelos de atividades numa clara demonstração de que a educação se fazia presente. Ainda que iniciada em museus, esses considerados “de caráter essencialmente pedagógico” (ANDRADE, 2012, p. 279), em 1996 a metodologia é divulgada através do Guia Básico de Educação Patrimonial no qual é aprofundada e estendida a outras tipologias de patrimônio, consagrados ou de reconhecimento pleno de grupos sociais. Conforme as autoras a educação patrimonial pode ser utilizada em

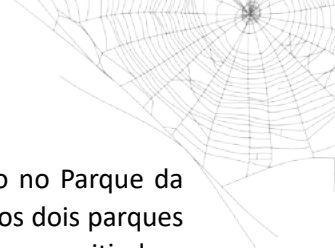
[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Portanto, sempre atendendo os requisitos da Educação Patrimonial, cujo Guia foi reeditado pelo Iphan em 2007, como Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial e considerando as necessidades educativas dos novos contextos sociais que surgiram a nível mundial e se fazem presentes igualmente em nosso município. Desta forma, abrangiam: a necessidade da preservação do meio ambiente, a intensificação da densidade demográfica das cidades, a onipresença da tecnologia da informação (TI), a valorização do patrimônio cultural material e imaterial, as novas formas de produção e mercado, a presença da pluralidade de gênero e cultura humana, que se dividem em uma infinidade de aspectos, cada qual com suas especificidades, geram demandas que devem ser assumidas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, procurou-se trazer para os grupos de estudantes atendidos no PEP-Linha Verde uma variedade de temáticas, sempre entendendo que o patrimônio cultural não é necessariamente o patrimônio coletivo, oficial, sacralizado pelo estado, mas sim, tudo o que a população entende, mesmo que individualmente, como herança ou construção representativa.

É importante destacar que o Plano de Trabalho para o PEP-Linha Verde (2016) tomou como referência trabalhos já realizados pelo Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville – MASJ, que há mais de 40 anos atua priorizando o envolvimento direto da sociedade nas discussões sobre a preservação do patrimônio cultural de Joinville. Podemos afirmar e confirmar que a mobilização da sociedade é fundamental para que haja ressonância “que é a possibilidade de um objeto do patrimônio extrapolar suas fronteiras formais, intercambiando múltiplas experiências com seus espectadores e interlocutores”, conforme nos alerta Souza (2013).

O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL LINHA VERDE

Diante das singularidades de cada parque, o coletivo organizador do Plano de Trabalho, avaliou diversas possibilidades de atendimento. Observou-se que para desenvolver um plano mais amplo, que contivesse os diversos enfoques que o TDR propunha, não seria possível atingir todos os objetivos, nos Parques Morro Boa Vista e Porta do Mar. O primeiro exige uma caminhada de mais de trezentos metros de subida e o acesso ao mirante exigiria uma série de cuidados específicos de segurança. O segundo oferece poucos atrativos imediatos e próximos. Seria impossível vencer o tempo de quatro horas se houvesse uma parada no sambaqui mais próximo. Não havia disponibilidade nesses dois parques para palestras e projeção de imagens.



Diante dessas condições, o PEP-Linha Verde foi realizado no Parque da Cidade, o qual, além da localização estratégica em relação aos outros dois parques oferecia diversidade de opções que caracterizam um parque urbano, permitindo o uso da sede da associação de moradores do bairro, que favoreceu um atendimento com mais qualidade aos estudantes, bem como a apresentação de projeções. Além disso, a diversidade de ambientes efetivamente culturais permitiu atividades educativas multidisciplinares contribuindo para a compreensão dos processos humanos de intervenção no ambiente, bem como, estimulando a integração das disciplinas no ensino formal.

O TDR determinava que a visita ao Parque da Cidade deveria contemplar 1050 estudantes de 8º ano e 9º ano de escolas públicas localizadas nas áreas de abrangência dos três parques elencados. Desse modo, privilegiou-se as escolas municipais, porém, devido à proximidade com o parque foram também inseridos o 8º e 9º ano da E. E. B. Governador Jorge Lacerda, da rede estadual.

As escolas da rede municipal de ensino foram selecionadas pela proximidade com os respectivos parques: E. M. Prof. Des. Francisco José Rodrigues de Oliveira, E. M. Doutor José Antônio Navarro Lins e E. M. Profa. Maria Regina Leal relacionados ao Parque Porta do Mar (8 turmas); E. M. Prefeito Max Colin, E. M. Presidente Castelo Branco e E. M. Prof. Edgar Monteiro Castanheira relacionadas ao Parque Morro Boa Vista (7 turmas); E. M. Profa. Ana Maria Harger e a E. E. B. Governador Jorge Lacerda, essa última da rede estadual de ensino, relacionadas ao Parque da Cidade (10 turmas). Foram atendidas 15 turmas de 8º ano e 10 turmas do 9º ano.

Todas as ações tiveram como fio condutor a Trilha Interpretativa, metodologia absorvida das propostas de Educação Ambiental.

Uma trilha é considerada interpretativa, quando seus recursos levam o visitante à observação e reflexão dos eventos encontrados ao longo do percurso, utilizando folhetos, painéis ou acompanhados por guias especializados. Tem o propósito de desenvolver nos usuários um novo campo de percepções, levando-os a descobrir um mundo ainda não conhecido (VASCONCELLOS, 1998, *apud* ASSOCIAÇÃO DE TURISMO ECORURAL).

Iniciando a atividade os estudantes foram recepcionados e reunidos em um círculo na “Praça das Nações” local próximo ao desembarque. Após a apresentação da equipe de educadores e monitores, de conceituar o que é um parque urbano e de explicar a metodologia de trabalho, os estudantes receberam uma pran-

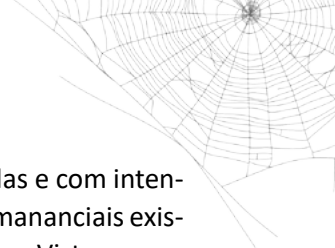
cheta com o formulário de observação e iniciamos com a dinâmica do “telefone sem fio” visando facilitar a compreensão da importância de metodologias para a preservação da memória e dos bens culturais. Ao serem provocados a pensar na sua infância e lembrar algum fato marcante, agradável ou mesmo desagradável, pode-se perceber um momento de introspecção, que houve nos jovens essa busca na memória, mas que pela falta do exercício do lembrar não quiseram se expressar. Alguns lembraram fatos relacionados ao parque da cidade. Os educadores e professores também expressaram suas memórias e nesse momento tornou-se a própria ação educativa como um fato que ficará na memória de todos, sendo mais intensa para alguns e menos importantes para outros.

Sempre orientando sobre a observação do ambiente, como o palco circular propício a apresentações culturais de teatro, dança ou música, o sambaqui Morro do Ouro, os equipamentos de lazer, o trânsito e as áreas verdes, iniciou-se a caminhada pela trilha.

Divididos em grupos foram orientados a trocarem suas percepções entre os colegas no momento de preencher o formulário Roteiro de Visitação por entendermos que a verbalização e a troca de ideias também contribui para o registro da memória. De forma muito ampla pode-se afirmar que a Educação Patrimonial tem o papel de provocar os sentidos e instigar os educandos a um novo pensar. Nesse sentido, Vigostki (2001) salienta que a interpretação que damos ao mundo se dá a partir de experiências propiciadas pela interação com o seu meio ambiente físico e cultural, sempre mediado pelo outro. Freire (2004), ao dizer que a educação se dá na relação entre os sujeitos, reafirma essa concepção no processo de aprendizagem. O trabalho coletivo tem um caráter de cooperação entre os estudantes tendo em vista que a proposta prevê o diálogo, ou seja, a troca de conhecimentos e experiências.

Segundo a metodologia da Educação Patrimonial, a primeira etapa refere-se à observação do objeto realizada durante todo o percurso, com exercícios de percepção das diferentes paisagens que compõe o parque, da função do parque como um todo e do seu significado social. As apresentações foram enriquecidas com os conceitos necessários à compreensão do conjunto de bens que se fazem presentes, bem como, das problemáticas que permeiam o espaço, como por exemplo, a existência de outdoors na área de mata em recuperação, a deposição de lixo por todo o percurso, a destruição dos equipamentos de recreação e a pichação.

Apesar da dificuldade em se conceituar os parques urbanos, em razão da sua variedade, entende-se que a densidade demográfica leva as cidades à verticalização restringindo os locais de lazer da população aos pequenos espaços dentro dos condomínios; os parques, em muitos casos, são criados para suprir essa falta de



espaços verdes tendo também o papel de manter áreas mais arejadas e com intensa insolação. Muitos são projetados com finalidade de preservar os mananciais existentes e áreas de mata atlântica, como no caso do Parque Morro Boa Vista; a conservação dos manguezais e da própria Lagoa de Saguazu no caso do Parque Porta do Mar. No Parque da Cidade, além de se destacar como estruturador do sistema viário destaca-se a preservação do sítio arqueológico Sambaqui Morro do Ouro e um processo de recuperação de área degradada nas margens dos rios Cachoeira e Bucarein, visando restabelecer o ecossistema de manguezal. De modo geral, no entanto, todos têm uma função social, de lazer e contemplação.

A frase “A Ponte do Trabalhador deveria se chamar Ponte da Integração”, utilizada na dinâmica do telefone sem fio, trouxe à tona o histórico da sua construção, a qual foi necessária para facilitar o acesso da grande massa trabalhadora que habitava o bairro Itaum¹ ao Bairro Boa Vista, mas que também trazia em si uma conotação econômica, pois diminuindo o percurso do transporte coletivo as empresas de transporte urbano auferiam de maior lucratividade. Trazer aos estudantes esse tipo de reflexão estimulou os mesmos ao raciocínio crítico sobre as realidades observadas.

Durante o percurso houve orientação para que fizessem a leitura das placas comunicativas desde o mapa tátil, que alguns alunos desconheciam até as informações sobre o sambaqui. Assim, ao alcançarem o mirante sobre o Sambaqui Morro do Ouro, primeira parada da trilha, os estudantes já dispunham de esclarecimentos sobre o objeto arqueológico. Além destas informações, muitos estudantes recordaram que estudaram os sambaquis na 3ª e 5ª série, alguns visitaram o MASJ e outros residem próximos a esses sítios arqueológicos. A temática do patrimônio arqueológico, no caso desses parques, contemplou principalmente os sambaquis, porém, esta discussão oportunizou desdobramentos para outros temas vinculados, como arqueologia histórica e a diversidade de patrimônios, memória, identidade e suas alteridades, breve histórico de constituição do patrimônio cultural e, efetivamente, as questões preservacionistas. Do mirante do sambaqui os estudantes puderam conhecer o percurso do Rio Itaum que deságua no Rio Cachoeira, somente observando a mata ciliar; puderam identificar a região do Bairro Espinheiros e o Morro Boa Vista onde se localizam os demais parques; reconhecer a região central da cidade e identificar edificações como escolas ou a igreja que frequentam.

A passagem sob a Ponte do Trabalhador, que instigou a frase para a dinâmica inicial, ofereceu aos estudantes a observação do Rio Cachoeira, visto coti-

1 O Bairro Itaum ao longo dos anos foi subdividido em diversos bairros, como: Bairro Guanabara, Bairro Jarivatuba, Bairro João Costa e outros da região sudeste)

dianamente no centro da cidade onde se observa mais intensamente sua poluição. Puderam observar toda a vegetação de manguezal e a importância da mata ciliar, bem como, o movimento das marés e a importância dos biomas. A escolha desse lugar para construção do local de moradia pelos sambaquianos ficou evidente quando destacaram a alimentação dessa população, que incluía peixes, moluscos e animais silvestres os quais frequentam esses ecossistemas para seu autossustento.

A segunda parada da trilha foi nos fundos da sede da Associação de Moradores, nas imediações das quadras de esporte onde deveriam observar a interação/ação antrópica no local. Foi realizada uma atividade de sensibilização onde, com os olhos vendados e em silêncio, os estudantes foram estimulados a perceber sons e sensações do local e a partir da experiência relataram sua vivência, momento em que puderam elaborar criticamente o que sentiram. A poluição sonora foi o fio condutor para retomarmos o conceito de parque urbano e compreender as diferenças entre áreas rurais e urbanas e a condição dos animais que habitam esses locais.

Ao longo de todo o percurso os alunos puderam notar problemas relacionados ao descarte de lixo em locais inapropriados, pichações, equipamentos quebrados, entre outros problemas. Na terceira parada, entre as quadras de esportes e a pista de *skate*, com a dinâmica do “nó humano” foram debatidas questões de vandalismo presentes no parque. A necessidade de esforços conjuntos para sensibilizar os usuários dos parques sobre a sua preservação, assim como foi necessário um esforço conjunto para “desatar” o nó formado entre os estudantes, sem que soltassem as mãos, foi a conclusão após serem estimulados à reflexão. Importante observar, que os estudantes compreendem que somente a pichação é um ato ilícito, diferente do grafite já integrado como arte de rua e, portanto, aceito como meio de expressão lícito. Esse debate despertou bastante interesse pelos estudantes o que demonstra que é tema debatido no ensino formal, porém percebeu-se que não há uma contextualização histórica e nem se faz a crítica. Os estudantes não conseguiram compreender a pichação como uma forma de manifestação política de insatisfação da sociedade, mas sim, interpretaram como um estado de “raiva” de algumas pessoas, ou seja, também uma insatisfação que não consegue ser expressa em palavras, mas se faz através de atos ilícitos, como a pichação ou a destruição das coisas públicas, ou no espaço público.

Quanto aos registros, esses foram realizados durante toda a visita com o auxílio de um formulário denominado Roteiro de Visitação, o qual foi respondido em etapas à medida que se caminhava para a próxima parada. Nesta etapa de registro os estudantes foram auxiliados pelos educadores e monitores, porém, percebeu-se que houve insegurança do público escolar em emitir sua opinião, principalmente quando escrita, pois, diferente do ambiente escolar onde ele sabe o que deve



responder, esse era um cenário novo, diferente de seu cotidiano e com temáticas interdisciplinares (OAP, 2016).

A etapa da exploração consolidou-se na apresentação das imagens, apresentadas na sede da Associação de Moradores do Bairro Guanabara, momento em que todos os temas abordados durante o percurso foram retomados, algumas informações foram reiteradas e acrescentadas e os estudantes foram questionados sobre as suas observações inclusive sobre as possíveis transformações ocorridas após a criação do Parque. Os debates sobre patrimônio imaterial (os saberes, ofícios, habilidades, crenças, festas etc.), a partir do decreto n. 3.551/2000 do Iphan, e a consolidação da ideia do inventário (INRC) e de Referências Culturais que tratam da atribuição de sentidos e valores pela sociedade, perpassaram por todos os debates.

A apropriação foi parcialmente demonstrada nas duas últimas questões do questionário. No entanto, compreendemos que a ampliação desta apropriação se dará através de um processo de médio e longo prazo, por exemplo, com o retorno dos estudantes ao parque em outros momentos, quando seu objetivo será apenas o lazer ou a prática de esportes. Conforme o Guia de Educação Patrimonial a apropriação “demanda uma releitura do objeto” [...] onde o estudante “se sinta afetivamente envolvido com ele”. Também esta etapa deveria ser consolidada com atividades a serem propostas pelas escolas através de uma educação patrimonial sistemática (OAP, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atender alunos de 8º e 9º anos exige dos educadores o conhecimento e a compreensão dos aspectos psicológicos desse estágio de vida. “O adolescente vive no seu mundo interior” o que “dá impressão de apatia” (ALDEIA, 2016), estando em busca do conhecimento de si mesmo e, por ser ainda imaturo, necessita do grupo para se afirmar. É comum que demonstrem, principalmente nos pequenos grupos, atitudes de hostilidade em relação às normas que são necessárias para a boa execução de atividades. Nesse estágio, também é comum sobressaírem dificuldades afetivas geradas em suas famílias, que podem gerar crises de agressividade ou de aparente indiferença ao tema, que devem ser compreendidas, esclarecidas e orientadas.

Por outro lado, trazer estudantes habituados à sala de aula, onde o foco de atenção está no quadro de giz, no professor ou no livro didático e quatro paredes obrigam a focar esses pontos, qualquer atividade ao ar livre exige que o educador torne atraente e instigante o assunto para atrair a atenção do estudante. No par-

que, muitos sons atraem a atenção, muitos movimento atraem o olhar e consequentemente a concentração no tema em debate se torna bastante difícil. Nesse caso, a hostilidade em relação à aceitação do trabalho se torna mais latente.

Apesar das dificuldades, podemos concluir que além de todas as vivências, houve também um exercício de autonomia e muitos jovens puderam se sentir protagonistas nessa experiência educativa, tendo em vista que durante todo o projeto os educandos foram estimulados a se interessarem pelo mundo externo à escola, ou seja, a perceberem que as temáticas do currículo escolar não são algo isolado externo ao sujeito, mas sim, que se relacionam com a sociedade, com as pessoas e com o lugar onde vivem e interagem.

REFERENCIAS

ALDEIA. Disponível em: <http://educacao.aaldeia.net/psicologia-adolescencia/>. Acesso em: 9/12/2016.

ANDRADE, M. de. **Revista do Iphan**, n. 30, Brasília: 2012.

_____. Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 30, p. 271-287, 2002.

BRASIL. Lei n. 3.924 de 26 de junho de 1961. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3924.htm. Acesso em: 9/12/2016.

_____. Decreto n. 3.551, de 2 de outubro de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/>. Acesso em: 9/12/2016.

BRUNO, M. C. 2013. **As futuras gerações têm direito a herança arqueológica?** In: Educação Patrimonial e arqueologia pública: experiências e desafios. MACHADO, G., SOUZA, F.C.A e STEINBACH, J. (orgs). Itajaí, Casa Aberta Editora.

CHAVES, M. do P. S. R.; RODRIGUES, D. C. B. **Desenvolvimento Sustentável: limites e perspectivas no debate contemporâneo.** INTERAÇÕES Revista Internacional de

Desenvolvimento Local. v. 8, n. 13, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v8n13/a11v8n13.pdf>. Acesso em: 4/06/2016

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan, 2007.

HORTA, M. de L. P.; MONTEIRO, A. Q.; GRUMBERG, E. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999.

IPHAN n. 7, de 1 de dezembro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 dez., 1988.

_____. Portaria n. 230, de 17 de dezembro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 244, 18 dez., 2002.

_____. **Educação Patrimonial – histórico, conceitos e processos**. Iphan. Brasília: 2014.

OAP CONSULTORES ASSOCIADOS. Eixo Ecológico Leste e Estruturação da Rede de Parques Ambientais – Linha Verde (Fonplata). Programa de Educação Patrimonial e Divulgação das Ações Executadas nos Parques da Cidade, Morro da Boa Vista e Porta do Mar. (Relatório Final). Joinville, jun. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. Especificações para contratação de serviços de auditoria pública independente (exercício 2012), para o “Programa Eixo Ecológico Leste e Estruturação da Rede de Parques Ambientais – Linha Verde” (Fonplata). Termo de Referência, IPPUJ: Joinville, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

SOUZA, F. C. A. 2013. **Educação patrimonial e arqueologia pública: a importância do registro oral para a preservação do patrimônio**. In: Educação Patrimonial e arqueologia pública: experiências e desafios. MACHADO, G., SOUZA, F. C. A. e STEINBACH, J. (orgs). Itajaí, Casa Aberta Editora.

TRIGUEIROS, F. dos S. **Museu e educação**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.

VASCONCELLOS, J. M. O. **Avaliação da visitação pública e da eficiência de diferentes tipos de Trilhas Interpretativas do Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural Salto Morato, PR**. 1998. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. Trilhas interpretativas como instrumento de educação. *In: Curso – Planejamento de Unidades de Conservação*. Santa Teresa-ES. 1998. *In: Associação de Turismo Ecorural*. Apostila: Projeto Conhecendo para Ensinar. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOKOO, S. C.; CHIES, C. **O papel das praças públicas: estudo de caso da Praça Raposo Tavares na cidade de Maringá**. 4^o encontro de produção científica e tecnológica. Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2009. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_exatas/12_YOKOO_CHIES.pdf. Acesso em: 6/12/2016.

CAPÍTULO 9

AS AÇÕES EM DEFESA DO PATRIMÔNIO CULTURAL COMO PROCESSO EDUCATIVO: O CASO DA AVENIDA ESPANHA (ARROIO DOS RATOS – RIO GRANDE DO SUL)

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma09>

Alexsandro Witkowski
Tassiane Mélo de Freitas

SUMÁRIO





INTRODUÇÃO

No dia 3 de março de 2015, através do discurso do Prefeito Municipal de Arroio dos Ratos na abertura da 1ª Sessão Ordinária da Câmara de Vereadores, foi anunciada a existência de emenda parlamentar destinada ao revestimento da Avenida Espanha, no centro histórico do município de Arroio dos Ratos – Rio Grande do Sul. Esta avenida é um logradouro público com aproximadamente oitocentos metros de extensão e possui pavimentação com paralelepípedos desde o final da década de 1960, ou seja, logo após a emancipação política e administrativa de Arroio dos Ratos.

No dia 6 de março de 2015, foi entregue no protocolo da prefeitura, pelo delegado regional da Região Carbonífera – Defender-RS¹, ofício solicitando ao Prefeito Municipal de Arroio dos Ratos que reconsiderasse o iminente revestimento asfáltico da Avenida Espanha, pois, além de ecologicamente incorreto, descaracterizaria o centro histórico do município. Ainda argumentou-se que a preservação do patrimônio histórico-cultural está em sintonia com o desenvolvimento do município, através de novas possibilidades de desenvolvimento regional, por exemplo, através do turismo sustentável.

A literatura especializada aponta que os pavimentos de paralelepípedos são considerados ecologicamente corretos, pois permitem, por exemplo, a infiltração de grande parte da água da chuva, impedindo assim possíveis alagamentos, além de não causar desconforto térmico em períodos quentes. Por outro lado, o asfalto, além de dificultar a absorção e o escoamento da água da chuva, absorve o calor durante o período de insolação, sendo que este é liberado para o meio ambiente, causando assim, um desconforto térmico considerável.

O pavimento asfáltico tem uma vida útil muito pequena em relação aos pavimentos de paralelepípedos, haja vista o seu desgaste devido ao atrito e às diversas intempéries. Ainda soma-se a isto a manutenção do pavimento asfáltico, onde praticamente é necessário remover todo o asfalto desgastado para colocar um novo asfalto, já que os “remendos” não são recomendados por técnicos. No

1 A Defender é uma associação da sociedade civil, pessoa jurídica de direito privado, de caráter cultural, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, regida por Estatuto e pelas demais disposições legais que lhe forem aplicadas, com sede e foro em Cachoeira do Sul (RS). Em 27 de junho de 2008, recebeu o título de Utilidade Pública concedido pela Prefeitura de Cachoeira do Sul-RS, através de decreto municipal n. 273. A Defender atua na elaboração e execução direta de projetos, programas ou planos de ações, doação de recursos físicos, humanos e financeiros ou prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuam nas áreas da cultura, patrimônio cultural, turismo cultural e social, meio ambiente, cidadania, desenvolvimento sustentável, economia criativa e solidária. Disponível em: < <http://defender.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

caso de pavimentos de paralelepípedos, apenas são necessários pequenos reparos.

É importante atentarmos para esta reflexão: ainda assistimos à defesa do “progresso e do desenvolvimento” como sinônimos de asfaltar ruas indiscriminadamente. Não se pode, porém, desconsiderar que o asfalto tem sua utilidade nas autopistas, onde praticamente não existem pedestres e o número de construções é mínimo ao redor das mesmas, mas tratá-lo como demonstração de desenvolvimento das cidades não é coerente.

Diversas vezes o Ministério Público apontou irregularidades no asfaltamento de áreas consideradas patrimônio histórico pelo seu inestimável valor patrimonial. Os elementos atingidos são parte da história, memória, cultura e identidade das comunidades².

Desta forma, deve-se enfatizar que a cidade cresce, mas ao mesmo tempo deve-se salvaguardar o que é comum a todos, o seu legado. Desta forma, as ações que visam à defesa do patrimônio cultural, além de buscarem resultados efetivos, a preservação dos bens culturais, também são elemento importante no processo de educação para o patrimônio, pois colocam a temática do patrimônio cultural no centro das discussões das comunidades, de maneira que a educação, para a cidadania e a sustentabilidade esteja sendo exercida.

CONHECENDO A AVENIDA ESPANHA

Localizada no centro histórico de Arroio dos Ratos, a Avenida Espanha possui essa definição, pois muitos imigrantes espanhóis vieram trabalhar nas minas de carvão de Arroio dos Ratos, no início do século XX, mais precisamente em 1908, conforme apontado pelos trabalhos de Klován (2009) e Weber (2012), que por sua vez aponta que “uma das principais avenidas de Arroio dos Ratos, outra cidade da região carbonífera, denomina-se Espanha.” (WEBER, 2012, p. 142).

Uma categoria que reuniu imigrantes espanhóis na inequívoca condição de operários foi a dos mineiros. Os dados existentes apontam para levadas de trabalhadores que ingressaram desde a primeira década do século XX. [...] Entre os registros que dis-

² A antropóloga Eunice Durham considera que a ideia de comunidade é um mito da nossa transformação política. Todo o conceito de comunidade está preso à noção de igualdade, de convivência etc. Pensar na comunidade urbana é muito complicado, se não totalmente falso. E não há nada de que se fale mais no país ultimamente do que em comunidade. É a coisa que menos existe e sobre a qual mais se fala (FONSECA, 2009, p. 210 *apud* ARANTES, 1984, p. 55). Neste artigo o conceito de comunidade está relacionado a um agrupamento de pessoas em torno de uma atividade em comum. Como exemplo cita-se a comunidade escolar, constituída basicamente por pais, alunos e profissionais da educação (professores e técnicos).

pomos destes imigrantes estão processos de pedidos de indenização por acidente de trabalho nas minas. (KLOVAN, 2009, p. 32-34).

Os imigrantes espanhóis ficaram alojados em “repúblicas”, casas geminadas de alvenaria e/ou madeira, construídas pela empresa mineradora nesta localidade, próxima ao Poço I³ – aberto em 1908. Com o fim da mineração na vila operária de Arroio dos Ratos, no final da década de 1950, iniciou-se o processo de desmantelamento das casas operárias na Avenida Espanha – muitas foram destruídas e as remanescentes foram descaracterizadas.

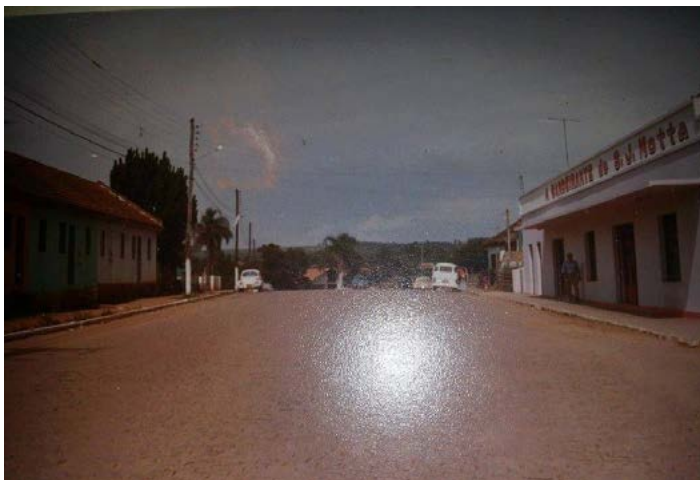
O calçamento, com paralelepípedos artesanais na Avenida Espanha, foi realizado após a emancipação política e administrativa do município de Arroio dos Ratos, a partir das próprias jazidas de pedras de cantaria localizadas no município:

Os cerros existentes no município de Arroio dos Ratos, em grande parte são compostos de grandes blocos de pedras com pouca vegetação. Eles seriam um habitat ideal para a criação de cabritos. Contudo, eles têm sido utilizados na extração de pedras de alicerce, de paralelepípedos e moirões, cuja produção encontra um mercado aberto no próprio município e nos municípios vizinhos, constituindo-se numa fonte de riqueza. (SULZBACH, 1989, p. 157).

A relevância histórica da presença dos imigrantes espanhóis no município, inclusive, é institucionalizada desde 1971, através da lei municipal n. 079/71 que instituiu a criação do dia da “AMIZADE BRASIL-ESPANHA” (art. 1º). Foi designada a data de doze (12) de abril para sua comemoração (art. 2º).

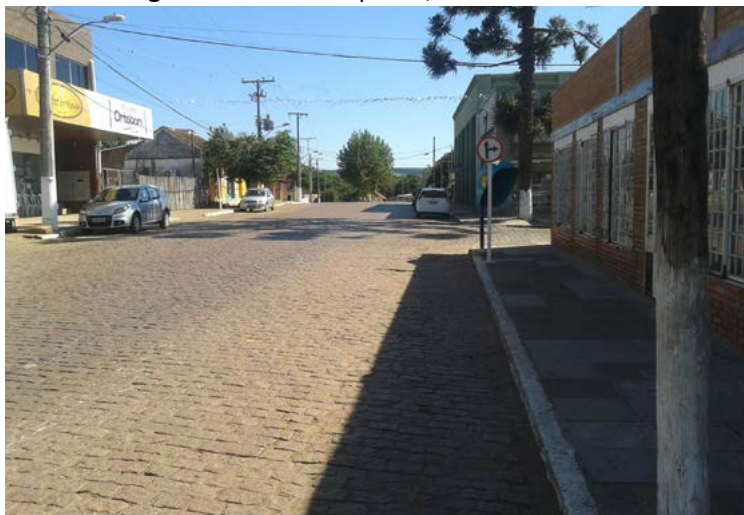
3 Os remanescentes do complexo carbonífero industrial do Poço I e Usina Termoeletrica, hoje, é o Museu Estadual do Carvão. O museu está localizado próximo da Avenida Espanha. A obra de Freitas (2015) é uma importante referência para a compreensão da história e do processo de patrimonialização do outrora complexo carbonífero industrial em complexo cultural.

Figura 1 – Avenida Espanha, na década de 1970. À direita, “A Bandeirante”, hoje Lojas Lebes. À esquerda, “repúblicas” (casas geminadas) que não existem mais ou que foram descaracterizadas.



Fonte: Grupo do Facebook “Arroio dos Ratos Ontem, Hoje e Sempre” – <https://www.facebook.com/groups/415348701921621/photos/>

Figura 2 – Avenida Espanha, em abril de 2015.



Fonte: acervo dos autores.

A Avenida Espanha inicia-se no Largo do Mineiro, ao lado do prédio histórico onde atualmente está instalada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Arroio dos Ratos. Nesse prédio funcionou o Grupo Escolar João Pessoa,

que foi tombado em 1989, através da lei municipal n. 650/1989. Em seu percurso de aproximadamente 800 metros, ainda fazem parte do logradouro público:

- a. A Praça Naro Pereira da Silva, praça pública central de Arroio dos Ratos;
- b. O prédio histórico da Sociedade Recreativa Carnavalesca Tesoura (1929), um histórico clube social da população negra de Arroio dos Ratos;
- c. As casas geminadas de alvenaria (remanescentes descaracterizadas) dos antigos imigrantes espanhóis (mineiros);
- d. O Colégio Cenecista Santa Barbara (1967);
- e. O CTG Tropicilha Crioula (1956); e, por fim,
- f. A Sociedade Última Hora (1933), conforme lei municipal n. 3.523/2013, possui a fachada do prédio tombada. A Sociedade Última Hora, aliás, foi criada pelos imigrantes espanhóis.

O final da Avenida Espanha localiza-se em frente ao Instituto Estadual Couto de Magalhães (1943), e logo adiante também está o prédio da Igreja São José (1944). Ambas são estruturas arquitetônicas construídas no auge da mineração carbonífera no Rio Grande do Sul, ou seja, durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Figura 3 – Desfile de 7 de setembro com o uniforme de gala da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) Santa Bárbara, de Arroio dos Ratos, na década de 1970.



Fontes: Sra. Cissa Montes e Grupo do Facebook “Arroio dos Ratos Ontem, Hoje e Sempre”
– <https://www.facebook.com/groups/415348701921621/photos/>

Verifica-se em alguns discursos que o tombamento está atrelado a um processo contrário ao desenvolvimento e ao progresso⁴ das comunidades. Argumenta-se, no entanto, o inverso: preservar só tem sentido se for para o desenvolvimento, especialmente o desenvolvimento local de maneira sustentável.

Conforme Hugues de Varine, em sua obra “As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local” (2012) é preciso colocar no mapa do município os elementos considerados patrimônio, conforme o método interativo, ou seja, através da educação para o patrimônio. Ressalta-se assim, que o inventário patrimonial também visa o desenvolvimento local, e por sua vez torna o patrimônio vivo e dinâmico, a fim de que possa ser vivido, preservado, e ter seu sentido de herança presente nos habitantes de uma comunidade.

Conforme a promotora Ana Maria Moreira Marchesan, da Promotoria de Justiça de Defesa do Meio Ambiente de Porto Alegre, em sua obra “A tutela do patrimônio cultural sob o enfoque do direito ambiental” (2007), ontológica e constitucionalmente, cultura e meio ambiente são fatores integrantes de uma ordem social comprometida com a qualidade de vida. O patrimônio cultural é reconhecido como função social de testemunho e como referência, assim, possui um valor de elo entre o bem, que é o espaço dotado de valor cultural, e o espaço-tempo no qual ele se produziu. O patrimônio cultural serve como uma espécie de alicerce sobre o qual a civilização como um todo se edifica e evolui.

Figura 3 – Avenida Espanha, agosto de 2015.



Fonte: acervo dos autores.

4 Vídeo “Segundo Encontro do Patrimônio Histórico”, palestra do arquiteto Eduardo Hahn, então diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE/RS), no Segundo Encontro do Patrimônio Histórico, Porto Alegre/RS, realizado em agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qNK6iqYTdcQ>>.

A Avenida Espanha é um tradicional espaço urbano construído, consubstanciado no conjunto de edificações e pelas ruas, praça e áreas verdes, ou seja, os assentamentos de reflexos urbanísticos. Tendo em vista estas considerações, afirma-se que o direito ao passado se traduz na emergência da preservação do patrimônio cultural, cuja função social, conforme o caso da Avenida Espanha, foi e é servir a todos os grupos sociais. Desta forma, é dever garantir a estabilidade e as condições de uso adequado da Avenida Espanha através da sua manutenção continuada, isto deve também configurar-se dentro de um processo coletivo de educação para a cidadania e para o patrimônio cultural.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEIO AMBIENTE CULTURAL E A RELAÇÃO COM O ESTUDO DE CASO

O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, inseparável que é do mais precioso bem para todo o ser humano – a vida –, requer também, entre tantos outros elementos, um ambiente cultural harmônico. Não há dúvidas de que a Constituição Federal de 1988 vincula os valores do meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado à preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Ao tratar do patrimônio cultural relaciona-se diretamente ao meio ambiente cultural. Este é inclusive tutelado especificamente pelos artigos 216 e 225 da Constituição Federal Brasileira. É importante destacar ainda, que o patrimônio cultural é um conceito amplo que não envolve apenas o valor histórico dos bens. Comumente observa-se um olhar reducionista em relação ao patrimônio cultural, atrelando-o apenas à questão do valor histórico, quando este abarca também questões que envolvem a memória e a identidade dos diversos grupos sociais. Quando o sentido está relacionado apenas ao valor histórico, surge uma questão que gera muitas interpretações distorcidas: “o que é histórico e o que não é”? Sabe-se que por muito tempo a história dita “oficial” ensinada nos bancos escolares nos apresentava apenas alguns fatos políticos e personalidades como sendo históricos, não se atentando para o fato, por exemplo, de que as camadas populares, com suas personagens e fatos, também fazem parte do motor que faz girar a história.

Tendo em vista estas considerações sobre o meio ambiente cultural, chega-se a questão dos valores intrínsecos à Avenida Espanha. Esta por sua vez possui valores ligados tanto à materialidade quanto à imaterialidade. Quanto à materialidade, as pedras/paralelepípedos são componentes importantes, pois estão relacionadas à manutenção da ambiência do local e às questões de sustentabilidade. Retirá-las ou recapeá-las com asfalto implica na descaracterização do logradouro público e também um atentado à sustentabilidade.



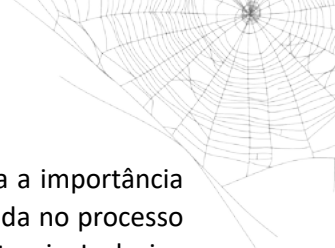
Quanto aos valores relacionados à imaterialidade, destaca-se que a memória e a identidade dos moradores de Arroio dos Ratos e o trabalho artesanal de lapidar as pedras e também empreendido na pavimentação da Avenida Espanha são componentes imateriais que merecem proteção e respeito. Enfatiza-se que a lapidação de pedras e pavimentação de ruas com estas são atividades relacionadas a um ofício artesanal pouco usual hoje em dia, realizado pela profissão do canteiro.

Quanto à questão do progresso é importante frisar o que se entende por este conceito. Deve-se romper com o senso comum, onde o progresso só é possível através da destruição do antigo e a construção do novo. O conceito de progresso hoje está associado ao melhoramento ou transformação gradual das condições econômicas, sociais e culturais da humanidade, de uma nação ou comunidade, onde, por exemplo:

- todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (art. 225, CF/88);
- todos têm direito à preservação, acesso e difusão às fontes do patrimônio histórico-cultural brasileiro, ou seja, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216, CF/88).

Compete, no entanto, aos municípios promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local – observando a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual – de maneira que esta se torne uma grande aliada nos processos de reconversão econômica de localidades deprimidas economicamente, inclusive na promoção da autoestima de sua população. Pensar hoje o desenvolvimento “a qualquer custo” é degradante, pois significa exterminar com nossos recursos naturais e até mesmo pasteurizar nossos recursos culturais.

Por que não pensarmos que antigos prédios industriais podem transformar-se em espaços de lazer, educação e geração de empregos? Por que as avenidas e ruas devem ser cobertas pelo asfalto, se as pedras que com tanto suor foram lapidadas e colocadas pelo homem podem ser niveladas e estar acompanhadas de acessibilidade e de calçadas transitáveis, especialmente para aqueles de que de-



las mais precisam? Diante desses questionamentos aponta-se para a importância da educação para o patrimônio cultural como uma importante aliada no processo de conhecimento, valorização, proteção e promoção dos bens culturais. Inclusive também é o alicerce necessário para a construção de ideias e ações em favor do desenvolvimento local de maneira sustentável.

O patrimônio cultural, mais especificamente quando tratamos de ruas e avenidas, definitivamente não é empecilho para assegurar a mobilidade e acessibilidade urbana. Basta interesse e capacidade para desenvolver projetos de acessibilidade. Por exemplo, as verbas necessárias para futuras obras de manutenção do calçamento de paralelepípedos podem – e devem – incluir os aspectos da acessibilidade, conforme determina a lei federal n. 10.098/2000. Isso é desenvolvimento local equilibrado e sustentável, respeitando os componentes patrimoniais. A preservação do patrimônio cultural trata-se de uma luta em favor da cidadania. Proteger o patrimônio cultural, além do respaldo constitucional, é exercer nosso papel de cidadão.

Voltando ao caso da Avenida Espanha, sua descaracterização com o revestimento asfáltico representaria a poluição, isto é, um grave dano resultante de atuação prejudicial ao ambiente através da poluição por radiação e poluição estética e/ou paisagística. O pavimento em pedras regulares é importante para o patrimônio cultural da cidade, sendo um elemento de unificação e uniformização do tecido urbano:

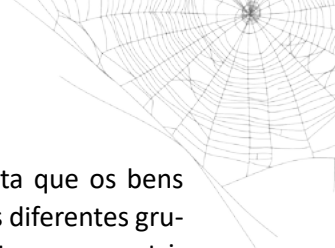
O calçamento de pedra existente em Arroio dos Ratos configura-se como um elemento urbano ambientalmente mais correto que o calçamento asfáltico. Salienta-se que a proteção do patrimônio cultural das cidades não deve ser considerada como um entrave ao progresso ou à modernidade, mas sim como garantia de sua realização de forma ambientalmente correta, preservando elementos da identidade local, que são importantes do ponto de vista sociocultural.

A história das cidades também está escrita na forma de arruamento, nos materiais nele utilizado, na sua disposição, nos elementos que fazem parte da paisagem urbana municipal. Dessa forma, qualquer mudança que destrua ou encubra estes elementos causa perdas culturais aos municípios, concluindo-se, portanto, que o asfaltamento causará impactos em relação ao patrimônio cultural de Arroio dos Ratos (ofício n. 197/2015/IPHAE/SEDAC – 30/07/2015. Assunto: Pavimentação asfáltica na Avenida Espanha – Arroio dos Ratos).

É dever do Poder Público e da coletividade a defesa do meio ambiente e do patrimônio cultural, preservando-os para as presentes e futuras gerações. Sustentabilidade no patrimônio é a garantia de fruição das obras do passado pelas gerações vindouras. Os lugares comuns da vida cotidiana são os melhores testemunhos das genuínas estruturas culturais e sociais do passado e do presente. Quanto ao aspecto jurídico de proteção do patrimônio cultural, a tese da necessidade do prévio tombamento está praticamente sepultada, conforme recente decisão do STJ:

Por meio de tombamento ou de outras formas de intervenção administrativa e judicial, a atuação do estado não protege, nem deve proteger ou muito menos exaltar apenas estética refinada, arquitetura suntuosa, produção artística luxuosa, templos esplendorosos, obras grandiosas dedicadas ao ócio, ou sítios comemorativos de façanhas heroicas dos que instigaram ou lutaram em guerras, com elas ganharam fama ou enriqueceram. Além de reis, senhores e ditadores, a história vem contada também pelos feitos, revoltas e sofrimentos dos trabalhadores, dos pobres, dos estigmatizados e dos artífices mais humildes da paz. Para que deles, do seu exemplo, coragem e adversidade nunca se olvidem as gerações futuras, fazem *jus* igualmente à preservação seus monumentos, conjuntos e locais de interesse, com suas peculiares marcas arquitetônicas, mesmo que modestas e carentes de ostentação, assim como seus rituais, manifestações culturais, raízes etnológicas ou antropológicas, e até espaços de indignidade e desumanidade. Do calabouço à senzala, da sala de tortura ao campo de concentração. Tal qual quando socorre as promessas do futuro, o ordenamento jurídico brasileiro a ninguém atribui, mais ainda para satisfazer interesse individual ou econômico imediatista, o direito de, por ação ou omissão, destruir, inviabilizar, danificar, alterar ou comprometer a herança coletiva e intergeracional do patrimônio ancestral, seja ele tombado ou não, monumental ou não. (STJ; REsp 1.293.608; Proc. 2011/0101319-3; PE; Segunda Turma; Rel. Min. Herman Benjamin; DJE 11/09/2014).

De acordo com Marcos Paulo de Souza Miranda, promotor de Justiça em Minas Gerais, na obra *Lei do tombamento comentada: decreto-lei n. 25/1937 – doutrina, jurisprudência e normas complementares* (2014), o Superior Tribunal de Justiça tem realçado o dever de proteção ao patrimônio cultural e o alcance protetivo do decreto-lei n. 25/1937 em lições que orientam e inspiram os operadores do direito na correta aplicação do importante instrumento do tombamento.



Portanto, com a nova ordem constitucional vigente, basta que os bens sejam portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, para que eles possam integrar ao patrimônio cultural brasileiro, não prevalecendo mais os critérios de memorialidade e monumentalidade.

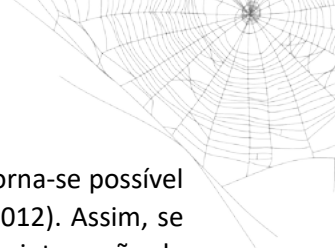
Conforme o princípio da prevenção, havendo incerteza sobre o caráter danoso ou não de intervenção ao bem que passará por inventário e iniciativa de tombamento, a intervenção não deve ser autorizada, ou seja, se deve sempre evitar a consumação do dano ao patrimônio cultural.

UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL

Programas específicos voltados à educação para o patrimônio cultural são capazes de promover vivências significativas e transformadoras no que concerne à reflexão e busca por ações efetivas em torno da sustentabilidade do meio ambiente cultural das comunidades, em âmbito local, regional, nacional ou planetário. Embora devam ser valorizados, ainda não se constituem em ferramentas presentes na maioria dos ambientes da educação brasileira, seja em espaços ditos “formais” como “informais”.

É importante salientar que em muitos casos o patrimônio cultural se torna assunto em pauta quando se encontra ameaçado pelo descaso que o conduz muitas das vezes à sua destruição. Desta maneira, o processo educativo em torno desta temática acontece na ação direta, realizada no momento crítico em que o patrimônio se encontra. Assim recorre-se à mobilização dos agentes, a busca por conhecer o bem cultural envolvido – levando em conta os seus inúmeros aspectos –, ao estudo da legislação que norteia sua proteção, à participação das discussões e decisões que o envolvem (reuniões, assembleias, audiências públicas etc.), entre outras tantas maneiras. Assim, o processo de defesa do patrimônio cultural configura-se também num instrumento educativo, pois vários “movimentos” que constituem a construção do saber estão envolvidos.

Em primeiro lugar para que haja um engajamento na defesa do patrimônio cultural é necessário conhecer os bens os quais se busca a preservação. Esse momento requer a coleta de informações detalhadas sobre o patrimônio em questão, seja através de leitura de fontes (livros e documentos) que apontem para os aspectos históricos, arquitetônicos, antropológicos etc... Do bem envolvido, como também no diálogo constante com a comunidade, esboçando desta maneira uma espécie de “pré-inventário” do patrimônio.



Destaca-se ainda que é na abertura para o diálogo, que torna-se possível encaminhar o exercício das subjetividades simultâneas (VARINE, 2012). Assim, se estabelece a reunião e o confronto de opiniões, buscando a maior integração da comunidade ao processo e não restringindo a um pequeno número de pessoas a tomada de decisões e o compartilhamento de responsabilidades em relação ao patrimônio. É necessário, portanto, desfazer barreiras sociais, econômicas, culturais, a fim de que o patrimônio possa ser protegido e conservado de forma compartilhada com o Estado, exercendo suas funções, mas também com a comunidade sendo co-participante do processo.

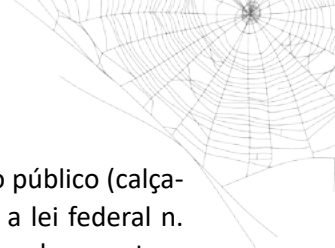
Dessa maneira, defende-se a posição de que a educação para o patrimônio, não está restrita apenas a programas específicos realizados nas escolas, museus, arquivos etc., embora estes possuam uma importância fundamental. No entanto, esta faz parte de um processo que na maioria dos casos inicia-se quando da iminência do desaparecimento dos bens culturais. Concorde-se, no entanto, sobre a necessidade de que a temática do patrimônio cultural integre o processo de formação de professores, faça parte dos currículos escolares, esteja inserida em programas educativos nos museus, arquivos, associações de bairro, centros culturais etc., mas enquanto não vislumbramos esta realidade, a luta em defesa do patrimônio cultural constitui-se em importante ferramenta educativa a qual devemos considerar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a pedido do Ministério Público, através da ação civil pública n. 032/1.15.0001769-1, a Justiça deferiu liminar para que a Prefeitura de Arroio dos Ratos suspendesse o asfaltamento da Avenida Espanha. A ação civil pública com pedido de antecipação de tutela foi ajuizada pela Promotoria de Justiça de São Jerônimo-RS, para garantir a preservação do patrimônio histórico e cultural de Arroio dos Ratos, evitando o recapeamento asfáltico da Avenida Espanha.

A ação pede, ainda, que seja determinada a realização de perícia no logradouro por profissional habilitado, nomeado pela Justiça, a fim de constatar o valor da via como patrimônio histórico e cultural. Caso essa condição seja confirmada por perícia, o Ministério Público requer que a Prefeitura não asfalte a mencionada via, nem a danifique, evitando, assim, a modificação das suas características atuais (pavimentação com paralelepípedos).

Por fim, sendo a Avenida Espanha reconhecida pela Justiça como patrimônio histórico-cultural de Arroio dos Ratos, o próximo passo é a sua requalifica-



ção (conservação), especialmente dos paralelepípedos e do passeio público (calçadas), incluindo os aspectos da acessibilidade conforme determina a lei federal n. 10.098/2000. Assim, as verbas públicas necessárias para futuras obras de manutenção do calçamento de paralelepípedos podem – e devem – incluir os aspectos da acessibilidade.

Considerando o turismo sustentável, a Avenida Espanha se requalificará como ponto turístico, pois seu entorno possui outros bens patrimoniais culturais e naturais, possibilitando um roteiro cultural – com atrativos – pelo centro histórico de Arroio dos Ratos, inclusive para programas de educação ambiental e patrimonial e ações educativas em patrimônio.

Por fim, parafraseando o intelectual francês Victor-Marie Hugo (1802-1885), não importa quais sejam os direitos de propriedade, a destruição ou descaracterização de um patrimônio histórico não deve ser permitida aos ignóbeis especuladores, cujo interesse os cega para a honra. A luta em defesa da preservação da Avenida Espanha, em Arroio dos Ratos – Rio Grande do Sul constitui-se assim num processo educativo de construção cidadã que reconhece o uso desse logradouro público como pertencente à sociedade e sua beleza a todo o mundo; dessa maneira, destruí-lo ou descaracterizá-lo é, portanto, extrapolar o que é direito.

REFERÊNCIAS

AÇÃO CIVIL PÚBLICA. Processo n. 032/1.15.00017691 – Ação Civil Pública (2015), onde postula o Ministério Público, em síntese, a declaração de valor histórico e cultural da Avenida Espanha, em Arroio dos Ratos e, em consequência, sua preservação e conservação com intuito que não seja asfaltada. Disponível em: <<http://www.tjrs.jus.br/busca/?tb=proc>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ARANTES, A. A. (org.). **Produzindo o passado**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARROIO DOS RATOS. Lei municipal n. 79/1971, de 9 de novembro de 1971 – Estabelece dia da *Amizade Brasil-Espanha*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rs/arroio-dos-ratos/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Lei municipal n. 650/1989, de 3 de julho de 1989 – Decreta o tombamento do prédio onde foi instalada o grupo escolar João Pessoa, primeira escola estadual no município de Arroio dos Ratos e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rs/arroio-dos-ratos/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Lei municipal n. 3.523/2013, de 22 de janeiro de 2013 – Fica tombada a fachada do prédio onde funciona a Sociedade Última Hora. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rs/arroio-dos-ratos/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigos 215, 216 e 225. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937 – Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Lei federal n. 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO RIO GRANDE DO SUL (IPHAE/RS) – Ofício n. 197/2015/IPHAE/SEDAC ao Prefeito Municipal de Arroio dos Ratos, 30 jul. 2015. Assunto: Pavimentação asfáltica na Avenida Espanha – Arroio dos Ratos.

FREITAS, T. M. de. **De complexo carbonífero a museu:** o processo de patrimonialização dos remanescentes do antigo complexo carbonífero de Arroio dos Ratos, Rio Grande do Sul, Brasil (1983-1994). Dissertação. (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2015.

KLOVAN, F. F. **Sob o fardo do ouro negro:** as experiências de exploração e resistência dos mineiros de carvão do Rio Grande do Sul na primeira metade da década de 1930. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em História) – Porto Alegre: Faculdade de História: IFCH – UFRGS, 2009.

MARCHESAN, A. M. M. **A tutela do patrimônio cultural sob o enfoque do direito ambiental.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MIRANDA, M. P. de S. **Lei do tombamento comentada:** Decreto-lei n. 25/1937 – doutrina, jurisprudência e normas complementares. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

RECURSO ESPECIAL n. 1.293.608 – PE (Proc. 2011/0101319-3), de 4 de dezembro de 2012 – Processual civil. Direito de construir. Ação demolitória. Patrimônio histórico, cultural e paisagístico de Olinda. Reforma de imóvel residencial sem licença urbanística e em desacordo com exigências legais. Arts. 187, 1.228, § 1º, 1.299 e 1.312 do Código Civil. [...] Unesco. Convenção relativa à proteção do patrimônio mundial, cultural e natural. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SULZBACH, E. L. **Arroio dos Ratos**: berço da indústria carbonífera nacional. 2. ed. Arroio dos Ratos: PBS, 1989.

VARINE, H. de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

WEBER, R. Espanhóis no Sul do Brasil: diversidade e identidade. *In*: **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 137-157, jan./jun. 2012. Editora UFPR.

CAPÍTULO 10

“SOMOS PATRIMÔNIO CULTURAL DE PELOTAS” E “PELOTAS UMA HISTÓRIA CULTURAL”: CONCEPÇÃO, ELABORAÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma10>

Maibi da Silva Macedo

Dalila Rosa Hallal

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some appearing to be engaged in an activity, possibly related to the book's theme of cultural heritage. The overall color palette is warm, with shades of orange and yellow.

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

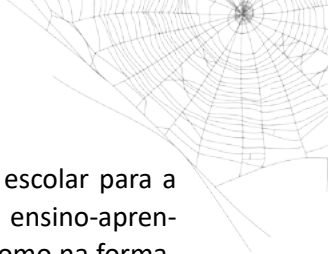
Diante das constantes discussões sobre temas como diversidade cultural, professores, alunos, escolas e o sistema de ensino como um todo, tornam-se importantes para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos em um contexto de respeito ao próximo e às diferenças sociais e culturais dos diversos grupos sociais que os cercam. Uma das possibilidades para a formação de cidadãos é a Educação Patrimonial.

Conforme Horta (1999, p. 13), “a educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. A autora ainda coloca que “a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.” (HORTA, 1999. p. 8).

A Educação Patrimonial é um processo interdisciplinar que se propõe a levar à tona as questões relativas ao “patrimônio cultural”. É também um processo que se aplica para além das paredes das salas de aula ou dos muros das escolas, já que envolve diretamente a sociedade e sua percepção de o que são e o que os representa. O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações e representações de um grupo. É, portanto, algo construído por esse grupo e é exatamente por isso que se faz necessário o envolvimento da sociedade.

Sabemos que a Educação Patrimonial ainda é incipiente em nossa sociedade e escolas, tema pouco conhecido e ainda pouco trabalhado no nosso contexto social. Sobre isso Fratini (2009) nos lembra que: No Brasil, a Educação Patrimonial começou a ser discutida na década de 1980, ou seja, recentemente as escolas veem discutindo a temática.

A percepção do caráter pedagógico da educação patrimonial foi incitada por Mário de Andrade quando da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional atual Iphan, porém, foi só a partir da ampliação do conceito de patrimônio através da Constituição Federal de 1988, a qual instituiu aos órgãos públicos e a sociedade o dever de preservar o patrimônio cultural, que a educação patrimonial passou a ser difundida como instrumento de valorização e preservação pelo governo (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, 2014). Segundo Chaves (2012, p. 81), “o estado passa a entender que a comunidade deve ser a melhor guardiã do patrimônio, embora não o conheça, por isso não o preserva, necessitando ser educada para tal”.



Conforme Santos (2007, p. 1), “despertar a comunidade escolar para a utilização do patrimônio local como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem implicará no fortalecimento da identidade cultural”, bem como na formação de indivíduos que de fato compreendam o significado da palavra cidadania, e conseqüentemente se tornem mais críticos em relação à sociedade a qual estão inseridos. Conforme Ferreira (2013), “ao propor o trabalho com a história local e o patrimônio dentro do espaço escolar é indispensável lembrar a necessidade e a importância de elementos mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Um desses elementos é o livro didático” (FERREIRA, 2013, p. 11).

Assim como em diversas localidades, em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, algumas ações estão sendo desenvolvidas com o intuito de dar mais subsídio aos professores para o trabalho de educação patrimonial. Dentre essas ações, no ano de 2009, foram elaborados em Pelotas dois livros didáticos sobre Educação Patrimonial.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de concepção, elaboração e circulação dos livros didáticos “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas” e “Pelotas, uma História Cultural” como um instrumento de educação patrimonial.

A pesquisa tem caráter descritivo e qualitativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiro pré-estabelecido, com membros da equipe responsável pela produção dos livros didáticos “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas” e “Pelotas uma História Cultural”; e com os coordenadores pedagógicos e professores de algumas Escolas Municipais de Pelotas. As entrevistas foram gravadas e transcritas. No total foram entrevistados oito membros da equipe técnica responsável pela produção dos livros e nas escolas municipais de Pelotas foram feitas onze entrevistas com coordenadores pedagógicos e nove com professores.

CONCEPÇÃO, ELABORAÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Em 2009 foram produzidos dois livros didáticos de educação patrimonial em Pelotas-RS intitulados: *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas* (figura 1), destinado às séries iniciais do ensino fundamental e *Pelotas uma História Cultural* (figura 2) para séries finais. Esses livros foram concebidos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura (Secult) e da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), tendo como financiador o Programa Monumenta do Ministério

da Cultura. Tais materiais foram distribuídos nas escolas municipais da cidade e alguns exemplares disponibilizados para escolas estaduais e particulares do município. Esses materiais também encontram-se disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Figura 1 – Capa do Livro *Somos! Patrimônio de Pelotas*. **Figura 2** – capa do Livro *Pelotas uma História Cultural*.



Fonte: www.behance.net/gallery/4823105/livros-patrimonio-historico-de-pelotas. Acesso em: 10 maio 2016.

Estes livros foram elaborados com o objetivo de contar a história do município, mostrar as potencialidades, as belezas e o patrimônio arquitetônico e cultural, dando ênfase a aspectos essenciais da história econômica, social e cultural do município paralelo a estas questões também tinha como objetivo remeter à participação e à cidadania, deixando claro que a cidade pertence a sua população. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2009)

O grupo que participou do processo de elaboração dos livros didáticos lembra outros objetivos como instrumentalizar os professores da rede municipal com informações sobre a história da cidade relacionadas ao patrimônio cultural; levar às escolas e às crianças o ensino sobre patrimônio local; elaborar um livro de educação patrimonial voltado para o aluno, para que ele pudesse manusear, levar para casa, discutir com os pais; possibilitar que os alunos se tornassem agentes multiplicadores dos conhecimentos trabalhados.

Entretanto, antes do desenvolvimento do projeto “Livros Didáticos de Educação Patrimonial sobre o Município de Pelotas”, a Secretaria de Cultura – Secult já vinha realizando algumas ações de educação patrimonial no município. Exemplo

disso é o projeto “Vamos Passear na Praça?”, projeto de educação patrimonial destinado aos alunos das escolas de ensino fundamental da cidade, que consistia em um passeio guiado por técnicos da Secult no entorno da Praça Coronel Pedro Osório com visita a alguns prédios com o objetivo de estimular a conscientização das crianças na preservação do patrimônio histórico cultural da cidade. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2005)

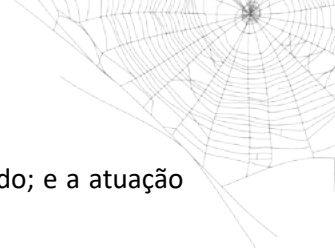
A partir da execução deste projeto, os funcionários da Secult identificaram uma demanda por parte das escolas de material de apoio para trabalharem questões relacionadas ao patrimônio cultural. Deste projeto surgiu a vontade de produzir um material mais qualificado que pudesse ser utilizado em sala de aula com o objetivo de despertar nas crianças o sentimento de pertencimento e conhecimento sobre o patrimônio da cidade.

Em 2001, Pelotas passou a integrar o Programa Monumenta do Ministério da Cultura que tinha como objetivo “preservar áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano e estimular ações que aumentem a consciência da população sobre a importância de se preservar o acervo existente” (PROGRAMA MONUMENTA *apud* MINASI, 2011. p. 12). Ainda segundo a autora, a implementação do Programa na cidade deu-se, entre outras, por meio das ações de atividades concorrentes em âmbito público e privado. Estas atividades poderiam ser econômicas, educativas, de formação profissional, capacitação técnica e gestão (MINASI, 2011).

Diante da disponibilidade de recursos para projetos educativos voltados a preservação e conscientização acerca do patrimônio histórico cultural, a Secretaria de Cultura retomou a ideia de produzir um material de educação patrimonial voltado para as escolas da cidade. Em 2006, foi elaborado o projeto para a solicitação de recursos financeiros junto ao Programa Monumenta.

Quando da elaboração deste projeto para solicitação de recursos, foi realizado o primeiro contato com a Secretaria de Educação e Desporto – SMED, nesse momento, segundo os entrevistados, a intenção era compreender melhor as necessidades da Secretaria bem como adequar o conteúdo a questão pedagógica. A primeira proposta que a Secretaria de Educação lançou foi que fossem elaborados dois volumes para que se pudesse trabalhar a história da cidade no ensino fundamental, bem como abordar de forma mais abrangente as questões relativas ao patrimônio da cidade.

A escolha de produzir um livro didático e não outra ferramenta pedagógica de ensino para abordar a educação patrimonial nas escolas do município, segundo comentaram os entrevistados, se deu por vários fatores, entre eles: a legitimação desse tipo de mídia junto às escolas; o alcance que esse tipo de material pode ter;



a facilidade de uso, pois, não necessita de suporte para ser utilizado; e a atuação como uma ferramenta de apoio ao professor.

Como bem nos lembra Martins (2006. p.124):

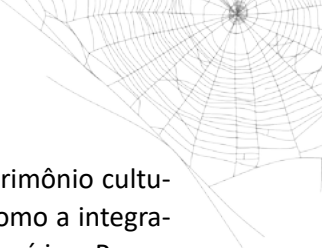
O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade.

O autor (2006) ainda destaca que o livro didático é considerado um dos métodos pedagógicos mais utilizados e que atuam como mediadores na construção do conhecimento. Freitas e Rodrigues (2008) salientam que “o meio impresso exige atenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente de outras mídias [...], o livro tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura” (FREITAS E RODRIGUES, 2008, p. 1).

Com a aprovação do projeto “Livros Didáticos de Educação Patrimonial sobre o Município de Pelotas” junto ao Programa Monumenta, efetivou-se a parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação dando início as reuniões e discussões preliminares sobre os temas e conteúdos a serem abordados nos livros. As atribuições de cada secretaria eram basicamente as seguintes: a Secult faria o gerenciamento do projeto, e daria suporte as questões relacionadas à cultura, patrimônio e educação patrimonial. A SMED ficaria responsável pela organização pedagógica dos livros, produção dos textos e distribuição do material junto às escolas da rede municipal de ensino.

A equipe responsável pela produção do livro contou com cinco funcionários da Secult, em sua maioria arquitetos, sete pedagogos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED, além do acompanhamento de um professor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A ideia era formar uma equipe interdisciplinar que pudesse tratar das mais variadas questões que poderiam surgir no decorrer do processo de elaboração dos livros, para isso foram convidados coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação das áreas de história, geografia, artes, séries iniciais e avançadas, português entre outras.

Moraes (2005) destaca a importância da interdisciplinaridade nas propostas de educação patrimonial. Para o autor a educação patrimonial é uma proposta



interdisciplinar de ensino voltada para as questões inerentes ao patrimônio cultural. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a integração entre a teoria e a prática, entre a ciência e o conhecimento empírico. Para a autora, a interdisciplinaridade possibilita a utilização dos conhecimentos das mais variadas áreas para resolver um problema ou compreender determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, tornando o aprendizado completo (MORAES, 2005).

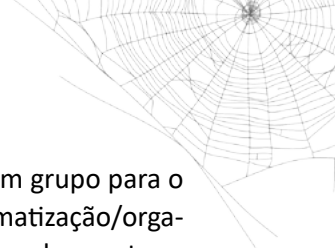
A autora destaca que uma das dificuldades encontradas nas escolas para a aplicação da metodologia de educação patrimonial é a dificuldade por parte dos professores de pensar a interdisciplinaridade, segundo ela, isso se dá pela própria formação compartimentada dos mesmos. Figueiredo (2002 *apud* GOMES *et al.*, 2012, p. 90), salienta que: “os professores formados nas universidades públicas ou particulares, têm um preparo limitado e, em muitos casos, nenhuma formação específica sobre as temáticas referentes às discussões e reflexões relativas ao patrimônio”.

Segundo Nuñez (2011. p. 12), para a apropriação do patrimônio cultural e de todos os aspectos que o envolvem, através da educação patrimonial, nas escolas, é fundamental que os professores tenham suporte teórico-metodológico e conhecimento adequado sobre a temática, pois, “deverão promover estratégias de inclusão social e, também, criar processos participativos de sensibilização dos indivíduos para as questões culturais da sua realidade”.

Com a equipe formada, iniciaram reuniões semanais onde eram realizadas discussões sobre a forma de organização, distribuição dos conteúdos e temas a serem abordados nos livros. Os membros da equipe tiveram dificuldade principalmente com relação à forma, sistematização e organização dos conteúdos. Outro fator que dificultou o processo foi a divergência de ideias entre os participantes, pois, como cada um dos membros era de uma área do conhecimento e tentava enfatizar a sua área. O que, segundo o membro da equipe 2, culminaria na realização de um livro sobre Pelotas e não de educação patrimonial como era o objetivo:

[...] mas durante as reuniões as questões começaram a ficar muito direcionadas, o professor de geografia queria que tivesse um mapa, o professor de história trabalhando as charqueadas, cada um puxava para a sua área, mas aí nós iríamos fazer um livro de Pelotas, não um livro de educação patrimonial (MEMBRO DA EQUIPE 2).

Darido (2007), em seu trabalho *A construção de um livro didático na Educação Física Escolar: discussão, apresentação e análise*, especifica que o proces-



so de desenvolvimento deste material iniciou com a formação de um grupo para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas, principalmente à tematização/organização dos conteúdos, nesse caso voltados à educação física, segundo a autora, nesse momento foi constatada a “dificuldade que existe na área quanto à sistematização e organização dos conteúdos, havendo poucas pesquisas sobre este assunto” (DARIDO *et al.*, 2007, p. 3).

Após muitas discussões, a equipe chegou à conclusão de que necessitava do apoio de um profissional qualificado, que tivesse conhecimento e experiência na elaboração desse tipo de material, para sistematizar as ideias e dar forma ao livro. Então, o grupo entrou em contato com a coordenação do Programa Monumenta em Brasília para pleitear a contratação de um consultor para auxiliar na sistematização e produção dos textos. A seleção do profissional foi feita através de processo licitatório.

Conforme o relato de um dos membros da equipe, o qual foi responsável pela produção textual dos livros, foram realizadas transposições didáticas de todo o acervo produzido pelo grupo durante as reuniões para a produção dos livros. A partir da compreensão do que se desejava com os livros, foram elaboradas propostas para a sistematização e organização dos mesmos, as quais eram trabalhadas e discutidas pelo grupo. A partir destas discussões, decidiu-se pela utilização de personagens nos livros de acordo com a faixa etária dos alunos que iriam utilizar o material e pela utilização de ilustrações para tornar o livro mais atrativo e lúdico. Para Santos (2010), a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Com relação ao conteúdo dos livros, segundo alguns membros da equipe, partiu-se de uma abordagem ampla de patrimônio visto que o mesmo é o alicerce da educação patrimonial. Desse modo, buscou-se trabalhar a compreensão do que é patrimônio bem como todos os aspectos que esse conceito engloba como as questões históricas, culturais e ambientais, aspectos referentes a materialidade e imaterialidade do patrimônio, além de definições de público/privado e a questão do pertencimento.

Conforme o membro da equipe 3, despertar o sentimento de pertencimento nas crianças e adolescentes da cidade era um dos objetivos principais dos livros. Para alcançar tal objetivo os livros foram projetados para que o aluno possa identificar seus próprios patrimônios e a relevância que têm para si e, a partir disso, reconhecer e valorizar os patrimônios existentes na cidade da qual faz parte: “[...] o aluno tinha que saber que patrimônio é tudo aquilo que a gente gosta e quer guardar, então começamos com uma coisa bem básica: com as coisas deles né, o



que eles cultivavam, guardavam? Então a gente partiu das coisas deles” (MEMBRO DA EQUIPE 3).

Outro membro da equipe acrescenta:

O grupo queria ligar o patrimônio à questão assim de uma identidade, de um sentido de pertencimento, de valorização assim das coisas que fazem parte do dia a dia mas que as pessoas só veem como uma questão funcional da sua vida e o quanto isso é o que te define como cidadão do lugar né, então era essa a ideia (MEMBRO DA EQUIPE 1).

Nessa perspectiva, entende-se que a abordagem do patrimônio cultural na escola por meio da educação patrimonial, constitui-se como um mecanismo para o reconhecimento, valorização da identidade cultural local e fortalecimento da cidadania em um processo de inclusão social. Conforme Moraes:

Trabalhar o Patrimônio Cultural nas escolas fortalece a relação das pessoas com suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destas com esses bens, percebendo sua responsabilidade pela valorização e preservação do Patrimônio, fortalecendo a vivência real com a cidadania, num processo de inclusão social (MOARES, 2005. p. 2).

As temáticas abordadas nos livros foram selecionadas a partir da relevância histórica, cultural e social e da percepção do grupo instituído para a elaboração dos livros. Esta seleção se deu levando em consideração as pesquisas e discussões realizadas nos encontros semanais que o grupo realizava.

Após a finalização da estruturação e produção textual dos livros, foi realizado outro processo licitatório para a contratação de uma empresa de comunicação visual para elaborar o projeto gráfico. A empresa contratada foi da cidade Pelotas, o que para os entrevistados foi muito importante, pois os profissionais conheciam a realidade do município e conseguiram adequar as ilustrações aos textos de forma realista. A partir das leituras do esboço dos livros e das ideias dos membros da equipe técnica, foi elaborado o projeto gráfico dos livros. A equipe já havia definido que os conteúdos seriam trazidos por crianças no livro para séries iniciais, e por adolescentes no livro para séries finais e no projeto gráfico esses personagens ganharam “vida” e tinha como plano de fundo a cidade de Pelotas.

Durante o processo de programação gráfica dos livros teve-se a preocupação de abordar a questão de diversidade e de inclusão, decidiu-se então que um dos personagens principais seria afro descendente e outro seria cadeirante.

Segundo Cerqueira (2005), através da prática de educação patrimonial, busca-se sensibilizar os indivíduos sobre a importância de preservar a sua memória, gerar uma reflexão sobre as memórias dos diferentes grupos sociais, de modo que se perceba que patrimônio não é somente o monumento edificado que representa algumas elites, mas que patrimônio é todo o símbolo de memória coletiva. (CERQUEIRA, 2005). A educação patrimonial deve despertar também o sentimento de tolerância para com a diversidade cultural, pressupõe-se que a partir da valorização da sua cultura o indivíduo passará a admirar e respeitar a cultura do outro. Conforme a Declaração da Unesco sobre a Diversidade Cultural:

A educação patrimonial, ao mesmo tempo em que deve estimular o conhecimento e valorização dos testemunhos culturais e identitários das comunidades locais, deve também encetar nelas o sentimento de tolerância para a diversidade cultural, a sensibilidade para admirar a cultura dos outros povos, de outras regiões e outras épocas, cujos registros culturais expressam a riqueza da cultura humana (DECLARAÇÃO DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, *apud* CERQUEIRA, 2011, p. 21).

O desenvolvimento da educação patrimonial na escola, conforme Cerqueira (2011) tem ligação com a formação da cidadania, com o fortalecimento da identidade cultural e desenvolvimento da criatividade e senso crítico dos alunos.

Após as discussões e considerações sobre os conteúdos e os temas a serem trabalhados nos livros os mesmos foram estruturados da seguinte forma:

O livro *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas* para séries iniciais traz os conteúdos por meio de dois personagens que percorrem a cidade e, durante esses percursos, encontram outros personagens, que auxiliam no entendimento de aspectos históricos culturais do município. O livro está dividido em seis capítulos sendo eles:

O que Temos e o que Somos: Apresenta noções básicas sobre o conceito de Patrimônio Cultural e apresentação da cidade de Pelotas;

Tudo e Todos: Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas relativos a zona colonial, aos espaços públicos e aos recursos hídricos;



Nós e Eles: Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas relativos a lugares que envolvem relações sociais e pertencimento a grupos;

Fomos e Somos: Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas sob a perspectiva histórica;

Temos e Fazemos: Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas relativos às manifestações vigentes, imateriais;

Somos Responsáveis: Conclusão com mensagem de valorização e preservação dos bens culturais (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2010).

A forma de abordagem utilizada no livro *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas* é semelhante a outros materiais de educação patrimonial como, por exemplo, a *Cartilha do Patrimônio: Centro Histórico de João Pessoa*, que segundo Targino (2007) foi elaborada com uma “linguagem simples, clara e concisa, sob a forma de diálogos, envolvendo personagens identificados por relações bem próximas, como os laços existentes entre professor e alunos, avô e netos. Nesses diálogos vão se acrescentando informações históricas” (TARGINO, 2007, p. 67).

Já o livro *Pelotas uma História Cultural*, destinado às séries finais do ensino fundamental, é conduzido por três personagens, que abordam os conteúdos por meio de crônicas; esse material traz de forma mais conceitual questões relativas ao patrimônio cultural, tendo como complemento a utilização de imagens e mapas como forma de compreensão e fixação dos conteúdos. Esse material foi dividido em quatro unidades que são:

Unidade 1 – Aborda os aspectos conceituais do Patrimônio Cultural enquanto área de conhecimento;

Unidade 2 – Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas sob a perspectiva histórica e ambiental;

Unidade 3 – Aborda os aspectos do Patrimônio Cultural de Pelotas sob a perspectiva das manifestações vigentes, imateriais;

Unidade 4 – Propõe exercícios de simulação como uma estratégia de envolvimento e resgate dos conceitos desenvolvidos ao longo do livro (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2010).

A utilização das imagens no livro *Pelotas uma História Cultural* foi uma forma de favorecer a compreensão do texto e torná-lo mais atrativo. Para alguns autores as imagens desempenham uma variedade de funções nos livros didáticos

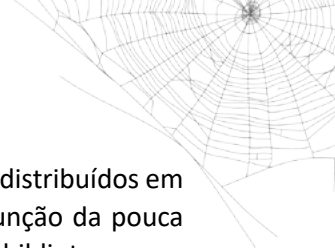
atuais. Uma lista não exaustiva inclui funções relacionadas à orientação de leitura, estímulo de interesse ou curiosidade, demonstração de procedimentos, ilustração de ideias ou argumentos, mostra de padrões por meio da apresentação organizada de casos, relações entre níveis de explicação e descrição de fenômenos (MARTINS, 2002; GOUVÊA e MARTINS 2001).

Finalizado o processo de elaboração dos livros, teve início a segunda fase do projeto de elaboração dos mesmos. Segundo membros da equipe técnica, a partir desse momento foram realizados cursos de formação para os professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, e posteriormente a distribuição dos exemplares nas escolas municipais da cidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2010).

A participação dos professores é de extrema importância, pois eles devem saber das qualidades e limitações dos livros didáticos, para que possam repensar as práticas pedagógicas. Soares (2002, p. 2) aponta as dificuldades vivenciadas pelo professor quanto à utilização do livro didático:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Uma preocupação que surgiu durante a elaboração dos livros foi como esse material seria distribuído nas escolas, não bastava simplesmente deixar os livros sem uma preparação prévia dos professores. Em virtude disso, foi elaborada uma metodologia para distribuição dos livros, que consistiu primeiramente em reuniões com os coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, para que esses conhecessem os livros e a forma de trabalhar com os mesmos e se tornassem replicadores da metodologia de educação patrimonial nas escolas; posteriormente foram realizadas oficinas de educação patrimonial com os professores, para então fazer a distribuição dos livros didáticos.



Após a realização das ações preparatórias, os livros foram distribuídos em todas as escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, e, em função da pouca quantidade de exemplares existentes, os livros foram deixados nas bibliotecas, em quantidade suficiente para que pudessem ser trabalhados com uma turma de cada vez.

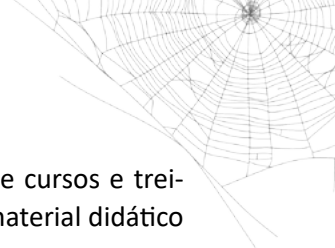
Segundo o membro da equipe 2, houve um acompanhamento da utilização dos livros por cerca de dois anos letivos, no primeiro ano foi solicitado aos professores que utilizavam esses materiais que fizessem uma avaliação dos livros, e que sugerissem atividades de educação patrimonial. A ideia era dar continuidade ao trabalho com a elaboração de um livro de atividades de educação patrimonial, porém, nesse período houve mudanças na administração das secretarias e não foram concretizadas outras ações relacionadas a esses livros.

De acordo com a equipe que elaborou os livros, os mesmos foram projetados de forma que todos os professores que tivessem interesse pudessem utilizá-los, por isso não foram direcionados para séries e disciplinas específicas. Segundo os mesmos, os livros trazem um contexto inicial e a partir disso os professores podem desenvolver projetos, pesquisas e atividades com os alunos através das quais possa relacionar os conteúdos com a localidade e realidade da escola e do bairro onde estão inseridos, trazendo questões do patrimônio cultural mais próximas dos alunos possibilitando uma maior sensibilização e reconhecimento da sua cidade.

Para Gomes *et al.* (2012. p. 89), aprender sobre o patrimônio local é “uma tarefa a ser cumprida pela comunidade, através da escola, de atividades socioculturais e também dentro da própria família, repassada de geração para geração”. Nesse sentido, Cerqueira (2005. p. 102), coloca que a partir da escola e da realidade familiar é possível inverter a “realidade atual em que a maioria dos jovens das escolas públicas não é capaz de situar a sua identidade cultural dentro do patrimônio público, o que constitui uma forma de autoexclusão cultural e identitária da cidadania e da memória oficial”.

Segundo a Prefeitura Municipal de Pelotas (2010), os livros didáticos se caracterizam como uma proposta de conhecimento e reconhecimento interdisciplinar que resulta na valorização e identificação do patrimônio histórico cultural local e consequentemente sua preservação, estes materiais veem ao encontro da necessidade de fornecer aos professores subsídio para o ensino e a interação entre o aluno e o conteúdo abordado (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2010).

Tal ação vai ao encontro das colocações de Gomes (2012) que destaca a necessidade de adotar medidas no sentido de preparar os professores para a realização e aplicação da metodologia de educação patrimonial nas escolas, o autor exemplifica algumas atividades que podem ser feitas nesse sentido, sendo elas:



“um trabalho envolvendo especialistas e professores, realização de cursos e treinamentos; busca de alternativas para sanar a falta de fontes e de material didático adequado” (GOMES *et al.*, 2012, p. 91).

Conforme salienta Nuñez (2011), para a apropriação do patrimônio cultural e de todos os aspectos que o envolvem, através da educação patrimonial, nas escolas, é fundamental que os professores tenham suporte teórico-metodológico e conhecimento adequado sobre a temática, pois, “deverão promover estratégias de inclusão social e, também, criar processos participativos de sensibilização dos indivíduos para as questões culturais da sua realidade” (NUÑEZ, 2011, p. 12).

Em relação ao livro didático, todos os entrevistados nas escolas, atestam sobre a importância desse material no processo de ensino aprendizagem como ferramenta pedagógica, como um instrumento de sistematização dos conteúdos, e como um recurso de apoio aos professores para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Para Carvalho (2006), cabe ressaltar que “o livro didático é uma obra composta por textos, conteúdos e imagens que têm por finalidade instrumentalizar, dar suporte, auxiliar e somar aos recursos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem na transmissão de conhecimentos” (CARVALHO, 2006, p. 59).

Apesar de reconhecerem o livro didático como uma ferramenta importante no sistema educativo, os coordenadores pedagógicos e os professores salientam que esse não é o único recurso que deve ser utilizado no processo de ensino aprendizagem. As principais críticas aos livros didáticos, expostas durante as entrevistas, foram em relação aos conteúdos, que muitas vezes não condizem com a realidade a qual os alunos e a escola estão inseridos, e com a falta de edições que tragam exemplos e conteúdos regionais.

Do total de entrevistados nas escolas, quatro desconheciam a existência dos livros didáticos *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas e Pelotas uma História Cultural*, destes, três eram coordenadores pedagógicos e um professor. Com relação a existência de exemplares desses materiais nas escolas, oito do total de onze coordenadores pedagógicos, confirmaram que havia exemplares nas bibliotecas das escolas. Conforme relata o coordenador 2: “*tem alguns livros, vieram poucos, tem alguns exemplares aqui na coordenação e outros na biblioteca*”. O coordenador 4 comenta que alguns exemplares se perderam ao longo dos anos: “*na verdade assim, no início a gente dava pras crianças achando que seriam disponibilizados outros livros, mas não veio. E aí as crianças vão utilizando, ficam com eles em casa, foi desaparecendo*” (COORDENADOR 4), este fato não é isolado tendo ocorrido em outras escolas.

Todos os coordenadores pedagógicos que conheciam os livros, afirmaram que estes materiais são utilizados em suas respectivas escolas, em algumas esco-

las com mais frequência. Segundo os mesmos, o livro mais utilizado nas escolas é o *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas*, que conforme relatos “é utilizado pelos 3º e 4º anos período escolar onde é trabalhada a história da cidade, conteúdo da disciplina de estudos sociais, também é utilizado em datas comemorativas como, por exemplo, no aniversário da cidade” (COORDENADOR 2). Já o livro *Pelotas uma História Cultural* quando utilizado geralmente é relacionado à disciplina de artes.

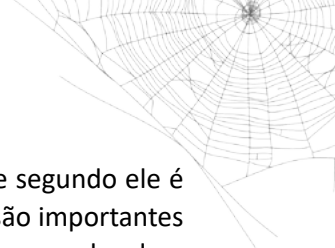
Nesse sentido podemos citar Horta (1999), quando afirma que apesar da educação patrimonial ser uma metodologia interdisciplinar, nas escolas geralmente esta relacionada as disciplinas de história ou os estudos sociais. Moraes (2005) afirma que uma das dificuldades encontradas nas escolas para a aplicação da metodologia de educação patrimonial é justamente a fragmentação dos conteúdos em disciplinas e a dificuldade por parte dos professores em pensar a interdisciplinaridade.

Dos professores entrevistados, dois afirmaram que não utilizam o material, um deles por não conhecer os livros. Conforme os professores, o livro *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas* é utilizado como auxílio para a abordagem da história da cidade em sala de aula, pois trazem informações e ilustrações que despertam o interesse e a curiosidade nos alunos; através do livro é possível mostrar alguns lugares da cidade os quais as crianças podem reconhecer. Os professores entrevistados que conhecem os livros os consideram de ótima qualidade, pelo material, pela linguagem e pela parte gráfica.

Apenas dois professores que utilizam o livro para as séries iniciais, fizeram uma relação dos mesmos com a questão do patrimônio cultural: “Eles são bem interessantes, um recurso ótimo que a gente tem em termos de pesquisa né, sobre a história de Pelotas. Utilizo com o objetivo do aluno conhecer mais a cidade, os patrimônios né, porque muitos não conhecem, nem vão ao centro” (PROFESSOR 9). O professor 1 comenta que muitas vezes não se percebe os patrimônios culturais existentes na cidade, e através do livro é possível abordar essas questões com os alunos:

[...] primeiro eu mostro pra eles o livro, procuro mostrar as ilustrações pra eles conhecerem, porque eles também desconhecem muitas informações né, a gente anda pela cidade e as vezes a gente não se da conta né, daquele prédio, aquela construção, aquele local ele é um patrimônio cultural né, com o livro a gente pode trabalhar essas questões também (PROFESSOR 1).

Dos nove professores entrevistados, somente um trabalha com as séries finais do ensino fundamental. Este afirmou que utiliza o livro *Pelotas uma História*



Cultural na disciplina de artes, com alunos do 8º ano, série em que segundo ele é trabalhado o conteúdo de patrimônio. Para o professor, tais obras são importantes porque são poucos os materiais didáticos específicos sobre a cidade e que abordam as questões de patrimônio cultural.

Com relação ao patrimônio cultural, os entrevistados nas escolas o relacionam com a história da cidade sendo este então, segundo os entrevistados, resultado das ações da sociedade em determinada época e lugar. O identificam também, como uma forma de resgate do passado, e geralmente reconhecem como patrimônio cultural da cidade os prédios históricos e a arquitetura. Alguns relacionam o patrimônio cultural as manifestações, as tradições e as formas de expressão de um povo, e abordaram as questões materiais e imateriais relacionadas ao termo.

Tais argumentos vão ao encontro da definição de patrimônio cultural difundida por Grunberg (2007): “São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos sofrem modificações conforme a necessidade dos indivíduos”. Para a autora, patrimônios culturais não são somente os bens que se herdaram dos antepassados, são patrimônios também aqueles que são produzidos no presente como formas expressão de cada geração, mantendo assim o ‘patrimônio vivo’ (GRUNBERG, 2007, p. 5).

A educação patrimonial a partir das narrativas dos entrevistados, esta relacionada ao aspecto da preservação, principalmente de bens materiais, alguns a definem como um trabalho de resgate dos valores locais e da história do município. Alguns relacionaram a educação patrimonial aos cuidados dos bens materiais da escola, outros salientaram que a educação patrimonial pode ser um resgate de valores com o objetivo de gerar uma identidade local. Apenas um professor que relacionou a educação patrimonial à cidadania.

Nesse contexto, cabe relembrar o conceito de educação patrimonial que conforme Horta (1999. p. 13), “é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. A autora ainda coloca que “a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.” (HORTA, 1999. p. 8).

Faz-se necessário citar Nuñez (2011), quando a autora ressalta que a educação patrimonial vai além da necessidade de preservação do patrimônio cultural, visa também à (re)apropriação e consciente desses bens pela comunidade. Nesse sentido, a educação patrimonial deve “orientar os indivíduos na reflexão de que o valor de um patrimônio cultural consiste no valor que atribuímos a ele a partir do



despertar de uma sensibilidade possível através do conhecimento” (NUÑEZ, 2011, p. 29).

CONSIDERAÇÕES

A partir da realização desta pesquisa foi possível identificar que os livros didáticos de educação patrimonial *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas e Pelotas uma História Cultural* foram concebidos como uma proposta de ensino interdisciplinar voltada para conhecimento e reconhecimento do patrimônio cultural local como forma de valorização da identidade local.

Tais materiais foram produzidos com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores das escolas municipais de Pelotas na abordagem da temática do patrimônio cultural por meio da educação patrimonial. Porém, foi possível identificar a dificuldade e certo desconhecimento da temática por parte dos professores, participantes desta pesquisa. Isto reforça as teorias discutidas durante artigo.

Pôde-se identificar que o processo de elaboração dos livros teve início no ano 2006, a partir de então foi elaborado um grupo de trabalho que foi responsável pela produção dos mesmos. As dificuldades encontradas durante esse processo foram principalmente com relação a sistematização e organização dos conteúdos.

Com relação ao uso destes materiais nas escolas municipais de Pelotas, constatou-se que o livro utilizado com mais frequência é o *Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas* para séries iniciais, no entanto pode-se perceber que estes materiais não são utilizados como um instrumento de apoio ao desenvolvimento de atividades de educação patrimonial nas escolas. São utilizados como um livro de história, como fonte de informação e ilustração. Assim, contata-se que os livros didáticos não estão cumprindo sua função, pois foram projetados com o objetivo de subsidiar os professores para abordagem do patrimônio cultural no ambiente escolar, visto que a partir do patrimônio cultural é possível desenvolve a cidadania, o fortalecimento da identidade cultural e a criatividade e senso crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. **As imagens dos negros em livros didáticos de história.** Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CERQUEIRA, F. V. **Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CERQUEIRA, F. V. Considerações Conceituais e Metodológicas sobre Projetos de Educação Patrimonial. **Revista Arqueologia Pública.** Campinas. n. 4. 2011.

CHAVES, C. R. C. **Educação patrimonial no bairro do Desterro:** estudos sobre os projetos de patrimonialização no Centro Histórico de São Luís-MA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, 2012.

DARIDO, S. C. *et al.* **A construção de um livro didático na Educação Física escolar:** discussão, apresentação e análise. Universidade Estadual Paulista – IB/UNESP/Rio Claro, 2007.

FERREIRA, D. da S. **Livro didático e patrimônio histórico:** possibilidades de análise nos livros didáticos regionais. *XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH*, 2013.

FIGUEIREDO, B. G. **Patrimônio histórico e cultural:** um novo campo de ação para os professores. *In: MINAS GERAIS.* Secretaria de Estado da Educação. Reflexões e contribuições para a educação patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 (Coleção Lições de Minas, 23), p. 51- 64.

FRATINI, R. **Educação patrimonial em arquivos.** *Histórica – Revista eletrônica do arquivo do estado*, edição 34. São Paulo, 2009.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo:** a forma do conteúdo. CEART-Udesc. 2008.

GOMES, D. S.; MOTA, K. M.; PERINOTTO, A. R. C. **Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial:** a visão dos professores de História em um colégio estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil). *Revista Turismo & Sociedade*, Curitiba, v. 5, 1, p. 82-103, abril 2012.

GOUVÊA, G. e MARTINS. Imagens e educação em ciências. *In*: ALVES, N. e SGARBI, P. (eds.) **Imagens e espaços na escola**. Rio de Janeiro: D P & A, p. 41-58, 2001.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF. Iphan, 2007.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial histórico, conceitos e processos**, Iphan, 2014.

MARTINS, I. **Visual imagery in science education Visual Imagery in School Science Textbooks**. *In*: GRAESSER A, OTERO J e DE LEON, J A (eds.) *The Psychology of Scientific Text Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publ., p. 73-90, 2002.

MARTINS, I. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. *Proposições*, v. 17, n. 1 (49), jan./abr. 2006.

MINASI, S. M. **Fortalecimento Institucional e planejamento turístico: o caso do Programa Monumenta em Pelotas-RS**. Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Turismo da UFPel. 2011.

MORAES, A. P. de. **Educação patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural**. Monografia apresentada com o título: “Educação patrimonial: uma proposta curricular” na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. 2005.

NUÑEZ, D. C. **Educação patrimonial nos bastidores do processo. A formação dos agentes multiplicadores e as metodologias de ensino aplicadas na apreensão dos bens culturais: o caso de São João Del Rei / Minas Gerais**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPel. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS: **“Vamos Passear na Praça?” continua**. 2005. Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/noticia.htm?codnoticia=8394>>. Acesso em: 17 abril 2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS; Secretaria de Cultura. **Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas:** Séries Iniciais. 144p. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS; Secretaria de Cultura. **Pelotas uma História Cultural:** Séries Finais. 174p. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS; Secretaria Municipal de Cultura; Secretaria Municipal da Educação. **Curso de Formação de Professores em Educação Patrimonial.** 2010

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Vamos passear na praça?** Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/noticia.htm?codnoticia=8394>>. Acesso em: 17 abril 2016

SANTOS, Maria Socorro Soares dos. **Educação e patrimônio:** uma construção da identidade. Revista Fórum Identidades. ISSN: 1982-3916. Itabaiana: Gepiadde. ano 1, v. 2/ 2007.

SANTOS, É. A. do C. **O lúdico no processo de ensino aprendizagem.** Dissertação apresentada a Universidad Tecnológica Intercontinental de Assunpción, 2010.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura.** Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

TABOSA, F. Q. **Patrimônio cultural, turismo e endomarketing:** uma análise do projeto 'O Futuro Visita o Passado'. (Monografia). Departamento de Comunicação e Turismo. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

TARGINO, M. I. M. **Uma experiência de educação patrimonial na cidade de João Pessoa:** o processo de elaboração das Cartilhas do Patrimônio pelo IPHAEP. 1980/2003. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade da Paraíba. 2007.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A INSERÇÃO DE PESCADORES/AS ARTESANAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma11>

Bibiana Barbosa de Souza

Mariana Barbosa de Souza



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

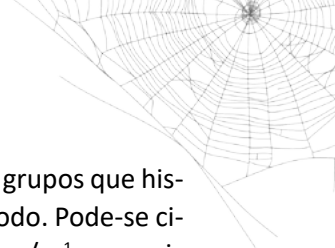
As regiões têm peculiaridades, principalmente no que diz respeito a elementos culturais, econômicos, sociais, entre outros. No que tange a esta realidade, importa destacar que, quando estas peculiaridades estão aquém do ideal que se pretende atingir, são traçados objetivos para que se concretize o desejado.

Uma alternativa para se compreender o futuro é analisar o presente, realizar diagnósticos da situação, identificar problemas e, desta forma, planejar-se a transformação. O desenvolvimento social, cada teoria, fez com que respostas diferentes surgissem dos desejos das distintas sociedades latino-americanas. Esta realidade não é diferente do que aconteceu na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), na qual reproduziram-se diversas experiências socioeconômicas com o decorrer dos anos.

Diante desta perspectiva, o presente estudo pretende fazer um resgate histórico, compreender a formação deste território, bem como os reflexos que essa formação ocasionou, a fim de poder-se investigar a inserção dos/as pescadores/as artesanais do Litoral Norte gaúcho na educação formal.

Trabalhando com conceitos como o de território pretende-se analisar como o espaço geográfico do Litoral Norte gaúcho foi apropriado e, posteriormente, qualificado e transformado em território usado. Raffestin (1993) assevera que o espaço é prévio ao território e, diante disto, o território apresenta-se como algo que é vivido, que sofre transformações pela própria sociedade, a qual o define com a sua existência, mas que também é elaborado pelas disputas de poder, pelas relações de poder, as quais o moldam conforme seus interesses. Para Santos (1996) o território não pode ser entendido como um conjunto de sistemas naturais e coisas sobrepostas, porquanto o território vai além disso, ele é usado e transformado pelas pessoas que nele habitam.

Nesse sentido, objetiva-se analisar a região do Litoral Norte gaúcho, no momento em que se percebe que o espaço é prévio ao território e que o último é elaborado pelos sujeitos que nele interagem. A região litorânea do RS é uma região na qual se encontram problemas sociais em evidência, assim como na maioria das regiões gaúchas, como desemprego, déficit habitacional, entre outros. O que se percebe é que, nos últimos anos, houve um aumento populacional nas regiões costeiras e isso refletiu nos municípios do Litoral Norte gaúcho, visto que de acordo com o CENSO do IBGE de 2010, dos dez municípios gaúchos que mais aumentaram em termos populacionais, seis deles estão localizados no Litoral Norte (CENSO, 2010).



Houve, também, um dimensionamento da importância de grupos que historicamente foram alijados de seus direitos e da história como um todo. Pode-se citar como exemplo os/as agricultores/as familiares e os/as pescadores/as¹, os quais contribuem para a manutenção da vida no planeta, com destaque para a produção de alimentos. Nesse sujeito (pescadores/as artesanais) é que se busca construir essa reflexão, entendendo a importância do conhecimento que é produzido por ele/a, bem como a sua visão de mundo.

Os/as pescadores/as, nas suas práticas (re)produzem uma maneira de vivência que objetiva a autonomia, considerando a sua própria história de vida e as relações sociais nas quais encontram-se inseridos/as, permeadas por diferentes contradições e que são inerentes à condição humana. Saliente-se que a relação destes sujeitos com a natureza, por meio do seu trabalho, torna-se um eixo fundante de sua existência e isso torna os/as pescadores/as sujeitos da sua própria vivência.

Sendo assim, o presente capítulo busca analisar a inserção de pescadores/as artesanais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul na educação formal e de que maneira se dá a relação existente entre o saber produzido por estes sujeitos e o saber acadêmico científico formal.

O problema da pesquisa assenta-se nos seguintes elementos: a) a existência de uma população de pescadores/as artesanais no Litoral Norte; b) o saber popular como complementar ao saber científico; e c) educação formal a partir de escolas urbanas. Diante disso, a questão norteadora do presente estudo é: como se dá a inserção de pescadores/as artesanais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul na educação formal?

O objetivo geral do presente estudo é compreender a inserção de pescadores/as artesanais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul na educação formal.

Os objetivos específicos são a) caracterizar a formação histórica da região do Litoral Norte Gaúcho; b) apresentar a educação popular enquanto catalisadora para o desenvolvimento regional; c) identificar possibilidades de complementação entre educação popular e educação formal.

Para alcançar-se os objetivos supra descritos a pesquisa utilizará como método de abordagem dialético. O método dialético não abarca apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca (GIL, 1999).

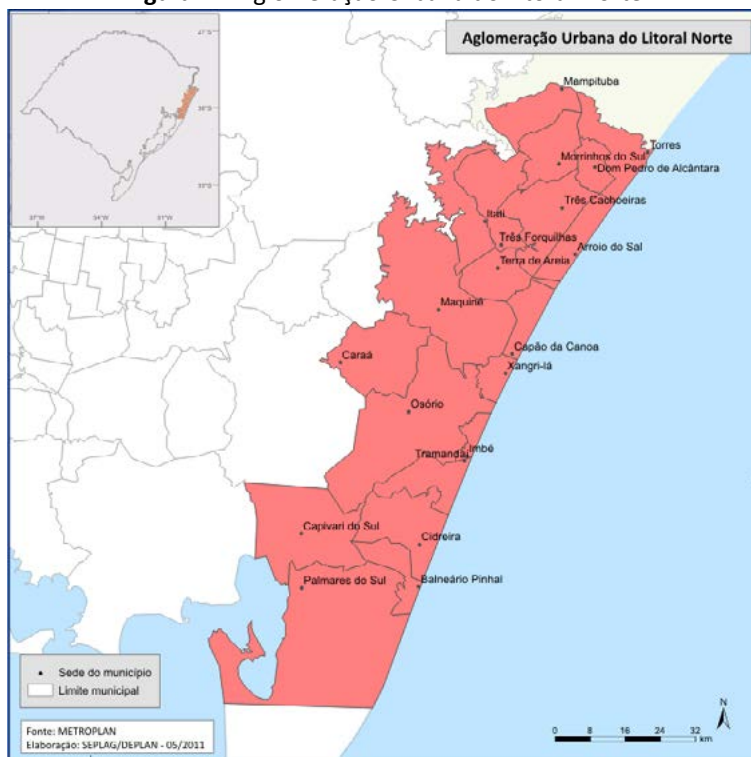
1 Utilizar-se-á ao longo deste capítulo a expressão sempre acrescida de gênero feminino, nesse caso pescadores/as, por compreender-se a importância de se fazer aparecer o gênero feminino na categoria pescador, tirando a mulher pescadora da sombra do companheiro/marido/pai, resquícios e marcas de uma sociedade marcadamente patriarcal e, por consequência, machista e misógina, como é o caso da sociedade brasileira.

Por fim, a pesquisa será qualitativa e descritiva, embora possam ser utilizados dados quantitativos, mormente dados relacionados à situação social e econômica do objeto estudado. Ademais, o estudo apoiar-se-á em referencial bibliográfico para a definição de conceitos relativos à temática.

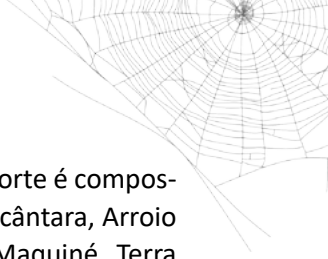
CONTEXTUALIZANDO O LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL E A EDUCAÇÃO POPULAR

Cada região envolve um determinado espaço, que é dotado de características naturais específicas e é moldada conforme a realização da sua formação histórica e social. A partir destas características surge a sua identidade. Os municípios da região do Litoral Norte gaúcho integram a Aglomeração Urbana do Litoral Norte, regulamentada pela lei complementar estadual do Rio Grande do Sul n. 12.100, de 27 de maio de 2004 (RIO GRANDE DO SUL, 2004).

Figura 1 – Aglomeração Urbana do Litoral Norte



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2011).



Como visto na figura 1, a Aglomeração Urbana do Litoral Norte é composta pelos seguintes municípios: Torres, Mampituba, Dom Pedro de Alcântara, Arroio do Sal, Morrinhos do Sul, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Itati, Maquiné, Terra de Areia, Capão da Canoa, Xangri-Lá, Imbé, Osório, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal, Palmares do Sul, Capivari do Sul e Caraá (RIO GRANDE DO SUL, 2004).

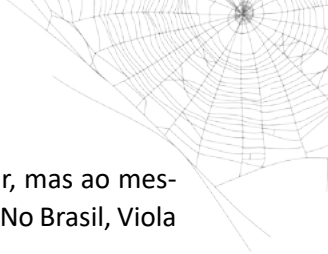
A região do Litoral Norte do RS é marcada pelo turismo e, mais recentemente, por ofertar produtos imobiliários diferenciados, no caso, os condomínios horizontais fechados. Estes têm sido responsáveis por ofertar uma grande quantidade de empregos na região, principalmente no ramo da construção civil (SOUZA, 2013). Numa região marcada por uma cultura como a da construção civil, que historicamente vem permitindo a inserção de incorporadoras de capital internacional, tem-se que não há diálogo com a diversidade populacional e cultural da região. Ocorre que a região não passa de um mero espaço gerador de riquezas e reprodutor do capital.

Porém, mesmo esse contexto tão árido de monopolização do território por parte da construção civil, existe a possibilidade de se constituir/construir um tecido social formado por pescadores/as artesanais, mostrando que há como desenvolver resistências. Para tanto importa observar de que forma o saber que estes sujeitos produzem, é valorizado e analisado, especialmente quando entram em contato com a educação formal.

Na literatura a abordagem mais comum acerca da temática envolve a construção do imaginário acerca dos/as pescadores/as, ou a sua relação com a educação ambiental, de modo com que a educação popular, o conhecimento produzido por estes sujeitos é deixado de lado ou não é alvo de estudos acadêmicos.

Embora a Educação Popular tenha marcado a história brasileira, entende-se que ela não se apresenta como um processo isolado, mas sim fazendo parte do todo. Assim, de acordo com Pereira e Feldmann (2015, p. 14):

A discussão sobre episteme é uma questão de fundamental importância para a educação popular, principalmente porque essa seria uma das contribuições que ela poderia desenvolver para o fortalecimento das lutas localizadas na sociedade contemporânea e para a emancipação humana e social. [...] Nesse sentido, romper com uma episteme hegemônica e reivindicar outras formas de conhecer como legítimas é fazer uma opção política na qual o povo é situado na condição de sujeito. [...] Outra questão que nos dá sustentação para discutir uma ruptura epistêmica diz respeito às mudanças nas relações sociais de trabalho.



São muitos os dilemas que atravessam a Educação Popular, mas ao mesmo tempo ela pode apresentar-se enquanto alternativa pedagógica. No Brasil, Viola e Albuquerque (2015, p. 89) afirmam que

Ainda em plena ditadura, mas já no período de “abertura lenta e gradual”, os educadores brasileiros começavam a reencontrar o direito de pensar em uma pedagogia do diálogo, reviam possibilidades de recuperar as experiências de educação popular, percebiam que o ato de educar vai além da formação de profissionais úteis e disciplinados para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Educação Popular está intimamente ligada aos movimentos sociais e aos educativos populares, os quais agem para além do espaço oficial educativo e se relacionam, se misturam com diversas culturas em diferentes espaços periféricos, os quais podem ser urbanos ou rurais, apoiados, muitas vezes, por organizações religiosas e sindicais (VERGÜTZ e CAVALCANTE, 2014).

Assim, partindo do pressuposto que o saber popular e o saber acadêmico não são antagônicos, mas sim complementares, pretende-se compreender o saber produzido nas comunidades de pescadores/as do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e a sua relação com a escola, com a educação formal. Notadamente em Capão da Canoa, os filhos e filhas de pescadores/as estudam em escolas urbanas. Logo, pretende-se analisar os/as pescadores/as artesanais no Litoral Norte do Rio Grande do Sul e sua inserção na educação formal e de que forma se estabelece a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido na própria comunidade.

Os municípios do Litoral Norte são marcados por um expressivo crescimento populacional, taxa de urbanização e grande número de condomínios horizontais fechados, estes últimos influenciam significativamente na dinâmica dos municípios².

De acordo com Garcez e Sánchez-Botero (2005, p. 19),

Foi estimada, no Rio Grande do Sul, a existência de 12.201 pescadores artesanais, que atuam e dependem da pesca como principal atividade econômica, sendo 8.841 legalmente documentados, ou seja, possuem carteira profissional emitida pelos órgãos competentes: IBAMA ou Ministério da Agricultura, e 3.360 não legalizados [...]. Foi notificado em diversos municí-

² Para saber mais sobre a temática, é possível acessar a dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional de Mariana Barbosa de Souza, intitulada “Urbanização e segregação socioespacial na região do litoral norte do Rio Grande do Sul: uma análise da expansão e da (i)legalidade dos condomínios horizontais residenciais.” Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/509>.

pios que carteiras profissionais estavam em processo de encaminhamento para o Ministério da Agricultura.

Especificamente no Litoral Norte são 1.460 pescadores/as profissionais artesanais e 160 pescadores/as artesanais sem documentação (GARCEZ e SÁNCHEZ-BOTERO, 2005, p. 20). Esta realidade aponta que os Povos do Mar merecem maior atenção, sobretudo ante o Estado da Arte da temática. As pesquisas existentes analisam os/as pescadores/as enquanto movimento de resistência no meio urbano, ou ainda a partir de olhar relacionado com a educação ambiental, como é o caso da tese de doutorado de Pereira (2015) e a dissertação de mestrado de Oliveira (2008).

Assim, demonstra-se o ineditismo do presente tema, visto que não existem estudos que investiguem a inserção de pescadores/as artesanais na educação formal, notadamente no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Outrossim, pretende-se contribuir para o avanço dos estudos nos campos da Educação Popular e dos Povos do Mar, visto que essa temática ainda não foi esgotada em termos de pesquisa, especialmente ao relacionar-se Saber Popular dos/as Pescadores/as ao saber formal.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tem ocorrido, nos últimos anos, intensa transformação das cidades pequenas e médias do Brasil, se antes somente as metrópoles eram alvo de estudos, hoje estes concentram-se também em pequenas e médias cidades. O Litoral Norte gaúcho é uma região em que muitos habitantes vivem e trabalham na pesca ou em atividades relacionadas a ela, como o artesanato com escamas de peixes e o comércio alimentício. Portanto, há ainda um tecido social que pratica outras culturas e se organiza de formas diversas, num território em que os grandes empreendimentos imobiliários (condomínios horizontais fechados) têm exercido domínio.

Nesse contexto, suscita-se a construção histórica dos saberes dos/as pescadores/as artesanais, com o saber inter e intrageracional, porquanto a grande maioria dos/as pescadores/as vão reproduzir técnicas e tecnologias de trabalho que aprenderam com seus antepassados, tornando o saber fazer dessas pessoas ainda mais importante, justo porque resulta da necessidade histórica de sobreviver. Um saber tão pouco valorizado ao longo dos tempos que passa a ter uma importância substancial, mesmo para uma ciência “de quatro paredes”, horizontal e colaborativa de homens e mulheres simples, com pouca instrução escolar, nesse novo paradigma de constituição do que Boaventura de Sousa Santos chama de “Ecologia de Saberes” (SANTOS e MENESES, 2015, 30).

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes, como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses relativizam a sua própria ignorância (FREIRE, 1983, p. 30).

Além de que, o reconhecimento dos acadêmicos brasileiros, mediante diferentes estudos e perspectivas e, principalmente, de interpretações que busquem contribuir com a emancipação dos Povos do Mar, vem estabelecendo compreensões comprometidas com a alteridade (LÉVINAS, 2005). Em outras palavras, veem outras possibilidades de mudanças sociais, respeitando as particularidades de cada gente, permitindo desconstruir verdades absolutas e que possuem um viés hegemônico, de que determinada região pertence a algum grupo econômico ou que se subordina a uma específica forma de produção e reprodução da vida, como acontece em alguns casos com os agricultores familiares inseridos em regiões de agronegócio, somente para fazer-se uma comparação.

Assim, a perspectiva da abordagem da educação popular, em torno dos pescadores/as artesanais do Litoral Norte do RS, apresenta-se como uma tarefa desafiadora, diante de todo o contexto que se apresenta nessa região tão marcada pela construção civil, condomínios horizontais fechados, períodos sazonais e suas implicações. Destaque-se, também, que mais recentemente o Ministério da Pesca foi desmantelado pelo atual governo federal, o que certamente implicou em maiores dificuldades aos pescadores/as.

Outrossim, importa destacar que alguns conceitos merecem destaque a fim de introduzir-se o tema. Dentre os principais conceitos busca-se destacar o de território e região.

TERRITÓRIO

Durante o século XX, o conceito de território confundia-se com o conceito de espaço e este último era definido como palco em que ocorriam as ações humanas. Na medida em que se aprofundou o conhecimento acerca tema, evidenciou-se outro conceito. Na virada dos séculos XX e XXI passou-se a conceituar território, propriamente dito, como espaço apropriado, moldado, usado. Território não é mais um palco, mas sim o próprio espaço em que ocorrem as ações humanas. Ainda, esta nova conceituação passa a importar-se com sustentabilidade e qualidade de vida, atrelada, ainda, ao conceito de desenvolvimento regional (SANTOS, 1996). Desta



forma, percebe-se que o território pode ser considerado como espaço onde ocorrem as relações sociais, com características de cada local.

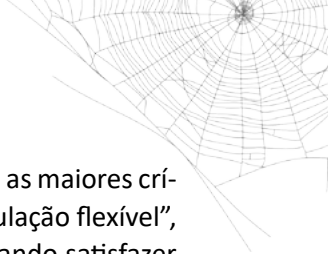
Milton Santos (1996) afirma que território usado é tanto resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas. Tem-se que território é um conjunto, no qual atores tentam resolver um problema comum em um determinado espaço.

Por outro lado, as divisões do trabalho influenciaram o próprio conceito de território. O processo de acumulação fordista influenciou na sociedade contemporânea de modo considerável. No início, Henry Ford recebeu auxílio de Taylor, o qual foi responsável por dinamizar a produção. Cronometrando os operários ele alterou a forma de produção, a fim de que a mesma fosse mais rentável. O taylorismo tratava da “produção máxima” de cada operário e da otimização do trabalho. A matéria-prima utilizada na acumulação fordista era a fossilista (carvão, petróleo e gás natural).

A acumulação fordista acabou por difundir uma territorialização fundada em si. O desenvolvimento era tido como sinonímia de urbanização e de industrialização, fazendo surgir na sociedade necessidades antes inexistentes, o que acabou por modificá-la, tanto de forma social, como também de forma econômica. Com o surgimento do fordismo novas necessidades foram aparecendo, ascendendo assim, a sociedade de consumo, a qual ansiava por novos produtos que sanassem suas dificuldades diárias. Embora a mão de obra fosse consideravelmente explorada, os trabalhadores não se deixaram oprimir e engajaram-se sindicalmente, conquistando diversos direitos trabalhistas, dentre eles, o direito a férias.

O sistema capitalista apresenta como principais características desta etapa a produção em massa e as características de cunho social e de cunho territorial. A sociedade sucumbiu ao materialismo como guia e único modo de alcançar uma vida de qualidade. Isso gerou um consumismo descomedido o que garantiu a demanda pelos produtos manufaturados que eram produzidos na época (início do século XX). De forma territorial, o fordismo espalhou-se pelo mundo de maneira homogeneizadora. Há que se destacar, também, que em detrimento da alta necessidade de mão de obra na indústria, houve uma migração da área rural para a área urbana, fazendo com que conglomerados nascessem no entorno das fábricas.

O que se altera para a acumulação flexível é que a acumulação pesada do fordismo entra em crise, tendo em vista que a sociedade demanda produtos diferenciados que atendam necessidades específicas, fazendo com que as indústrias grandes se dividissem em unidades menores, surgindo a terceirização. Conseqüentemente, há um processo de desconcentração espacial. Nesse sentido Benko (1999) afirma que surgem novas ideias sobre como produzir e sobre o que é



desenvolvimento. No tocante à produção, Harvey (1992) declara que as maiores críticas estão no modelo rígido fordista, razão pela qual surge a “acumulação flexível”, fundamentada na produção de qualidade e em pequena escala, visando satisfazer a demanda.

A nova categorização internacional do trabalho, que se deu em razão do aumento tecnológico relaciona os espaços por intercessão dos fixos (SANTOS, 1996), gerando uma enorme condição de troca de informações – fluxos – o que de certa forma modificou a lógica antagônica de homogeneização do sistema de produção fordista. Pode-se ver a mudança de indústrias, antes fixadas em países centrais, transferindo-se para países periféricos, objetivando o aumento dos lucros por meio de mão de obra mais barata e desestruturada sindicalmente, bem como uma legislação branda em termos trabalhistas e ambientais, dentre outras condicionantes. Ainda, com a tecnologia, em alguns setores, os profissionais não precisam nem mesmo encontrar-se fisicamente no local de trabalho. Outro aspecto salutar a ser apontado é que com a tecnologia, a mão de obra humana fora substituída, parcialmente, por máquinas.

Entretanto, há que se dizer que o caráter de homogeneização do capitalismo somente como meio de produção gera algum tipo de padronização, entretanto socialmente e territorialmente não. O que ocasiona é o aprofundamento das distinções espaciais. Para Santos (1996), a inserção de grandes indústrias em determinados espaços, apenas abranda as diferenças, porquanto estas acabam sendo privilegiadas com mais fixos, a fim de obter a reprodução de tais empreendimentos capitalistas.

Destarte, o regime de acumulação ainda existe. Na medida em que o capitalismo é cíclico, havendo alguma crise, o próprio sistema cria uma solução para o problema. Entretanto, os objetivos capitalistas continuam sendo os mesmos, quais sejam extração da mais valia e concentração do lucro.

Dessa forma, antes os antagonismos do processo capitalista tratados até então, autores como Corrêa (1997) e Santos (1996) tratam o novo significado de território atrelado à região, citando-o de forma essencial quando há debate em torno do que é desenvolvimento regional.

REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO

Corrêa (1997) declara que o termo região, oriundo do latim, se refere à unidade político-regional, interligada com governar – conotação eminentemente política. Para o autor, conceitualmente região é uma classe de área, isto é, um

conjunto de área, como municípios, que apresenta grande uniformidade interna e grande diferença face a outros conjuntos. Em torno de 1970 estabelece-se um pluralismo conceitual acerca do conceito de região entre os geógrafos. Nesta época, surge o conceito de região como uma resposta aos processos capitalistas. Trata-se de regionalização da divisão social do trabalho, do processo de acumulação capitalista, da reprodução da força de trabalho e dos processos políticos e ideológicos.

Entretanto, a região como meio para interações sociais constitui-se no período pós-1970. Trata-se de uma visão política da região com base na ideia de que dominação e poder constituem fatores fundamentais na diferenciação de áreas (Raffestin, 1993, é um dos precursores deste conceito). Os conceitos de região que surgiram após 1970 têm em comum o fato de estarem apoiados na ideia de persistência da diferenciação de áreas, não compartilhando a ideia de homogeneização do mundo.

Importante salientar que a globalização torna, ainda mais, complexa a fragmentação articulada da superfície terrestre. A fragmentação exprime-se na divisão territorial do trabalho que se caracteriza diretamente por especializações produtivas, mas também por outras características sociais, culturais e políticas espacialmente variáveis. O capitalismo criou, desfez e refez unidades regionais nos diferentes continentes. Este processo de fragmentação capitalista, a partir do pós-guerra, deu-se de forma acelerada.

Outrossim, regionalizar o espaço geográfico é dividi-lo em regiões, levando em conta as diferenças paisagísticas e a organização socioeconômica das diversas áreas. É possível regionalizar espaços geográficos grandes ou pequenos. Pode-se regionalizar um bairro, dividindo-o em áreas residenciais, industriais e comerciais. Pode-se também dividir o mundo inteiro, identificando, por exemplo, regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas. Importante salientar que as regiões não são eternas, logo tal processo de regionalização é contínuo. Lencioni (2001) afirma que não existe uma forma pré-determinada de regionalização, *a priori*, mas sim diversas formas de regionalização.

Santos (1996) assevera que as divisões do espaço sugerem dois seguimentos, quais sejam: as horizontalidades e as verticalidades. As primeiras sugerem que existem seguimentos formados a partir de pontos que se agregam sem continuidade, como na definição tradicional de região. As segundas sugerem pontos no espaço que, separados uns dos outros, asseguram o funcionamento global da sociedade. Ainda, o autor trata a conexão de espaços longínquos geograficamente por meio de pontos descontínuos no território (nós), os quais são interligados formando redes que geram dependências de alguns lugares sobre outros de forma vertical. Sendo que disposições com resultados regionais são definidas de “cima para baixo”, em

locais alheios. A união vertical ocasiona a desordem espacial e sobrevive somente às custas de normas rígidas e, os vetores de modernização são entrópicos.

Noutro prisma, o mesmo autor menciona a necessidade de tratar-se das horizontalidades que são opostas às verticalidades. São ações que envolvem o espaço de forma horizontal regionalmente, oferecendo ao território construído socialmente pelo homem, o qual interagiu com o meio ambiente, a sua inserção em primeiro plano, estimando suas especificidades (SANTOS, 1996).

Por fim, cabe salientar que as regiões podem fortalecer-se horizontalmente, dando ênfase às suas particularidades e potencialidades e, conseqüentemente, mediante a criação de ações constituídas, elaborar uma base de vida que amplie a coesão do interesse civil, a serviço do interesse coletivo, do bem comum.

No que tange à ciência regional, esta surgiu no pós-guerra, tendo uma abordagem disciplinar. A homogeneização das economias espaciais (Keynes) torna-se prioritária nos países desenvolvidos, assim, nasce o ordenamento do território. Tal ordenamento, obviamente, se dá a partir de uma lógica. A ciência regional estuda, principalmente, a interação urbana no território, com ênfase nas abordagens quantitativas. A evolução da noção de região no século XX fez os geógrafos, os historiadores e os sociólogos compreenderem que a região é um produto social gradualmente construído por sociedades nos respectivos espaços de vida.

Importante salientar que a descaracterização do período fordista faz com que as empresas, antes multinacionais, desdobrem-se em redes. Cada “nó” da rede está onde é mais produtivo. A estrutura social das novas comunidades reflete e reforça a divisão do trabalho no sistema produtivo. Estes autores afirmam que o mau funcionamento dos países periféricos é o “não-alcançar” os países externos. Para tanto, seria necessário aumentar os investimentos em setores estratégicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, cumpre destacar que o aporte metodológico que guiou o presente capítulo, para buscar interpretar essa realidade, na qual estão inseridos os/as pescadores/as do Litoral Norte, tem como pano de fundo o método dialético materialista. A abordagem dialética, segundo Gil (1999), envolve alguns princípios: 1) Princípio da unidade e luta dos contrários. Os fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos; 2) Princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas. Quantidade e qualidade são características inerentes a todos os objetos e fenômenos, e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento,

as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas; e 3) Princípio da negação da negação. O desenvolvimento processa-se em espiral, isto é, suas fases repetem-se, mas em nível superior. Do exposto deduz-se que o método dialético é contrário a todo conhecimento rígido: tudo é visto em constante mudança, pois sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que os saberes produzidos pelos/as pescadores/as são resultado do processo histórico de formação e organização do território nessa região, bem como refletem as condições e contradições inerentes ao processo de reprodução do capital. O método de abordagem adotado está estruturado num sistema de conceitos articulados como o de espaço geográfico e território usado proposto por Milton Santos (1996). Este sistema de conceitos orientou a reflexão teórica de modo a poder responder a questão investigativa proposta, bem como alcançar o atingimento dos seus objetivos específicos.

A partir dessas considerações, afirma-se que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pela Educação Popular no Brasil, sobretudo porque ela apresenta-se enquanto um movimento de denúncia, de resistência e de manutenção da memória das comunidades tradicionais brasileiras.

Após apresentar os conceitos de território, região e regionalização e sua construção sob a influência direta do capitalismo e de políticas neoliberais, tem-se que, a partir das considerações de Freire (2000), que a Educação Popular tem muito para contribuir com a sociedade e seu desenvolvimento, sobretudo, porque detém uma metodologia única, de luta e de resistência das comunidades populares, que muitas vezes são invisibilizadas diante do jogo de poder perverso do capitalismo. Seu grande diferencial está na capacidade de resiliência, visto que, mesmo após diversas tentativas de desmantelamento dos movimentos sociais, a Educação Popular permanece e resiste, a sua militância vive.

No que diz respeito à inserção de pescadores/as na educação formal, tem-se que os conhecimentos produzidos por suas comunidades, são desvalorizados pela escola tradicional, quando não os são ignorados por completo. Existe uma prevalência do conhecimento científico e uma ignorância ao pensar-se que ele é absoluto. Enfatiza-se o fato que o saber científico e o saber popular são complementares e não contrários.

Por fim, os desafios para pensar-se o desenvolvimento regional e a Educação Popular, no Brasil são muitos. Pensar a elaboração das políticas públicas a partir da própria realidade do país, ao invés de importar modelos é uma tarefa a ser considerada. É preciso, também, avançar a pesquisa para compreender melhor essas experiências.



REFERÊNCIAS

BENKO, G. **A ciência regional**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CORRÊA, R. L. Região: a tradição geográfica. *In*: CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCEZ, D. S.; SÁNCHEZ-BOTERO, J. I. Comunidades de pescadores artesanais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Atlântica**, Rio Grande, 27 (1): 17-29, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. *In*: HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LENCIONI, S. Região e Geografia – a noção de região no pensamento geográfico. *In*: CARLOS, Ana Fani. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001.

LÉVINAS, E. **Entre Nós. Ensaios sobre alteridade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

OLIVEIRA, C. T. de. **Pescadores de sonhos e esperanças: experiências em educação ambiental com trabalhadores da Associação de Pescadores Artesanais da Vila São Miguel**, Rio Grande-RS. 01/03/2008 175 f. Mestrado em Educação Ambiental – Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Biblioteca Depositária: NID e Biblioteca Setorial Sala Verde “Judith Cortesão”.

PEREIRA, A. L. N.; FELDMANN, M. G. Educação popular na contemporaneidade: outras possibilidades. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 10-20, jul./dez. 2015.

PEREIRA, P. J. **Educação popular e consciência política na luta pelo espaço urbano em maceió**: a resistência da Vila de Pescadores de Jaraguá. 25/11/2015 356 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Lei complementar n. 12, de 27 de maio de 2004. Institui a Aglomeração Urbana do Litoral Norte, dispõe sobre a gestão regional e dá outras providências. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 27 mai. 2004. Disponível em: <https://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Complementar_Estadual_do_Rio_Grande_do_Sul_121000_de_2004>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Atlas socioeconômico do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Introducción**: las epistemologías del Sur. Madrid: Akal, 2015.

SOUZA, M. B. D. **Urbanização e segregação socioespacial na região do litoral norte do Rio Grande do Sul**: uma análise da expansão e da (i)legalidade dos condomínios horizontais residenciais. 2013. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado)-Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/509>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, P. P. de. Ditadura e educação, conexões a serem ressignificadas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 78-96, jul./out. 2015.

VERGÜTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO 12

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: A INDÚSTRIA CARBONÍFERA POR MEIO DO ACERVO DO CEDOC/ UNESC

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma12>

Michele Gonçalves Cardoso

Tiago da Silva Coelho

Krislaine da Cruz de Campos

Liziane Acordi Rocha

Nathália Pereira Cabral

SUMÁRIO

The background of the page is a photograph of a group of people standing in a field, possibly a rural or industrial site. A large, white spiderweb is superimposed over the entire scene, creating a grid-like pattern that frames the text and the image. The overall color palette is warm, with shades of orange and yellow.



INTRODUÇÃO

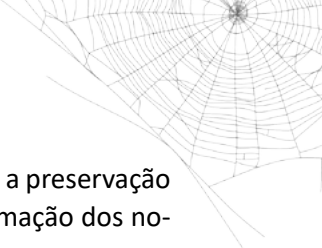
O educador Tião Rocha possui sua trajetória vinculada à concepção de que a educação acontece em todo lugar, não somente nos espaços formais. Uma das suas motivações era pensar se é possível fazer educação de qualidade sem escolas. Talvez o papel da escola na sociedade contemporânea tenha se delineado com base nas relações pautadas no currículo e nos documentos oficiais, muito mais do que nas inter-relações entre os indivíduos. É claro que não podemos prescindir do espaço formal de educação, mas ao adotar que se ensina e se aprende em muitos outros espaços, estamos abrindo um importante leque para compreender que o ato de educar é também o ato de conviver e de compartilhar experiências.

Particularmente, para o ensino de História, multiplicam-se espaços não formais que muitas vezes são usados para atividades educativas. Exemplos desses espaços são os museus, centros de memória e arquivos, que além das mediações tendo como público-alvo as escolas, também se dedicam a criar setores voltados a promoção de ações educativas. Esses educadores, de diversas áreas de atuação, incentivam o público participante dessas atividades a promoverem suas reflexões a partir de seus acervos. O objetivo não é o repasse simples de informações, mas sim, um diálogo entre o acervo (incluindo seu processo formativo), e suas múltiplas possibilidades de pesquisa.

TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO CEDOC/UNESC

Nessa perspectiva, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, um dos setores responsáveis pelo ensino de história em espaços não formais de educação é o Centro de Memória e Documentação da Unesc/Cedoc, setor criado no ano 2000, cuja função básica no momento de sua criação foi a salvaguarda de processos judiciais da Comarca de Criciúma que seriam incinerados, já que havia passado o prazo legal de permanência em poder do Fórum. Constituído somente como Centro de Documentação, o Cedoc foi assumindo no decorrer dos seus mais de quinze anos outras funções, além de expandir o seu acervo com novas doações e cooperações com outras entidades.

Contemporaneamente a estas ações, o Curso de História da instituição, criado em 1995 após a dissolução do Curso de Estudos Sociais, articulava a formação de uma nova grade que envolveria a dupla formação, bacharelado e licenciatura, aprimorando a consolidação da História enquanto um campo de estudos na região. Nesse momento, e após a oferta da dupla habilitação, o Centro de Documentação



possuía papel central, pois no mesmo momento em que serviria para a preservação da documentação, também funcionaria como laboratório para a formação dos novos bacharéis e licenciados em História pela Unesc.

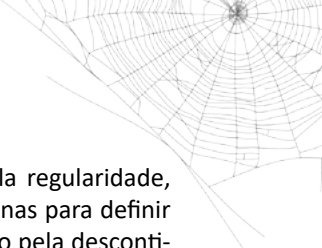
A trajetória do Cedoc e do Curso de História seguem paralelamente até os dias atuais, sendo o Centro ampliado pelas inovações na área da pesquisa histórica e também pela interdisciplinaridade pensada nos últimos anos. A consolidação do Cedoc ao longo dos seus quase 17 anos, esteve permeada também pela participação de diversos professores/as que desenvolveram suas pesquisas vinculadas ao Centro, ou então, em decorrência de seus projetos, dissertações ou teses, ajudaram a compor e ampliar os acervos do Centro de Documentação.

Cabe ressaltar aqui o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Memória e Cultura do Carvão, grupo constituído heterogeneamente por professores/as e alunos/as de diversos cursos da instituição, e que discutiu no início dos anos 2000, as histórias e as memórias dos moradores da região no que diz respeito a presença da atividade carbonífera no sul de Santa Catarina. Em decorrência deste projeto foram produzidos inúmeros artigos e dois livros contendo os resultados do projeto. Com a finalização das pesquisas, todo o material levantado pelos pesquisadores foi depositado no Centro de Documentação compondo o Fundo Memória e Cultura do Carvão.

Durante toda a sua trajetória o Cedoc foi reformulando sua identidade, incorporando as discussões presentes no meio acadêmico e profissional da área de história, mas também da museologia e arquivística. As mudanças somadas tornaram-se significativas no ano de 2014, quando após inúmeras alterações de nomenclatura e atuação, o Cedoc passou a se chamar Centro de Memória e Documentação da Unesc, dividindo-se em quatro laboratórios, e também, áreas de atuação desempenhadas pelo Curso de História, e ainda pelos demais cursos da instituição. Os laboratórios são: Laboratório de Documentação, Conservação e Restauro, Laboratório de História Oral, Imagem e Som e Laboratório de Educação para o Patrimônio.

Neste último, buscamos desenvolver enquanto espaço de formação acadêmica e inserção comunitária, atividades que compreendam também a temática da educação em espaços não formais. O laboratório possui assim dupla habilitação, servindo como espaço formal de educação para os acadêmicos do Curso de História da Unesc e também como espaço não formal de educação para atividades desenvolvidas pelo Cedoc com a comunidade escolar externa a instituição.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espa-



ço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005, p. 2).

O Centro de Memória e Documentação da Unesc/Cedoc promoveu através de seu Laboratório de Educação para o Patrimônio a oficina *Indústria Carbonífera em Criciúma: trabalho, cidade e operários/as* um diálogo entre o espaço da Universidade através do Cedoc e a educação formal de História das escolas da rede pública municipal de educação de Criciúma. Duramente o ano de 2016 foram realizados sete (7) encontros totalizando 133 alunos/as e cerca de 30 professores/as atuantes nas áreas de História, Informática e Artes.

A oficina desenvolvida consistia em uma atividade de educação patrimonial, cujo enfoque eram os documentos, principalmente fotografias, disponíveis no Fundo Memória e Cultura do Carvão, acervo do Cedoc/Unesc. A proposta seria relacionar os conteúdos e atividades desenvolvidas pelos/as professores/as na sala de aula, espaço de educação formal, e desenvolver através de uma atividade de duas (2) horas, reflexões sobre o trabalho nas minas de carvão, o patrimônio cultural, a cidade, gênero e infância.

Participaram deste primeiro ano de atividades os/as professores/as de História e os alunos/as da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (E. M. E. I. E. F.) José Rosso, E. M. E. I. E. F. Hercílio Amante, E. M. E. I. E. F. Giácomo Zanette e E. M. E. I. E. F. Dionízio Milioli, com turmas do oitavo e do nono anos do ensino fundamental.



O CEDOC/UNESC COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

O Laboratório de Educação para o Patrimônio do Cedoc/Unesc buscou estabelecer, em 2016, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma a atividade de educação patrimonial intitulada: *Indústria Carbonífera em Criciúma: trabalho, cidade e operários/as*. Nesse processo foram convidados/as para conhecer as estruturas do Centro, os/as professores/as de História da rede municipal de ensino. Nessa primeira visita, no dia 18 de maio de 2016, foram apresentados os laboratórios que compõe o Cedoc, como também, os diferentes acervos da instituição.

Nesse encontro objetivamos estabelecer um vínculo entre os/as alunos/as e professores/as da educação básica com a universidade, de maneira específica, com uma instituição de memória e salvaguarda documental. O Cedoc/Unesc sempre ofereceu atividades para a comunidade escolar, no entanto, nosso intento era desenvolver ações que possibilitassem o contato direto com as fontes (fotográficas, audiovisuais e em suporte papel), possibilitando aos alunos/as a produção de conhecimentos a partir do trato com as fontes históricas, e ainda, noções básicas de conservação.

Para além do trabalho com o patrimônio documental, buscávamos também ampliar os olhares sobre a cidade, observando lugares de memória (patrimonializados ou não) relacionados às atividades carboníferas, evidenciando as memórias dos/as alunos/as e suas experiências. Desse modo, consideramos as atividades desenvolvidas, exemplos de educação patrimonial. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan,

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 preservação¹.

Nessa perspectiva, elaboramos coletivamente uma ação educativa que pretendia possibilitar aos alunos/as reflexões sobre a atividade carbonífera em

1 EDUCAÇÃO patrimonial. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 25 abril 2017.

Criciúma, destacando as estruturas do carvão – e seus espaços de memória –, como também, as relações de trabalho, o movimento operário mineiro, a presença das mulheres nessas atividades e ainda, as transformações urbanas e ambientais promovidas pela extração do carvão. A ação foi direcionada às turmas dos 8º e 9º anos, período em que os/as alunos/as estudam conteúdos relacionados a conceitos como industrialização, modernização e urbanização.

Na parte final da atividade, buscamos evidenciar o trabalho desenvolvido com o acervo documental discorrendo sobre técnicas de conservação e restauro desenvolvidas no Cedoc. Após esse conhecimento teórico, os/as alunos/as realizavam uma oficina de higienização com documentos disponíveis para ações pedagógicas.

A atividade desenvolvida ao longo de duas horas, visava articular o ensino de História desenvolvido em sala de aula, com um espaço não formal de educação, destacando conceitos como patrimônio – especialmente documental –, memória, identidades e identificações. Segundo Maria Stephanou (2014, p. 19-20) essas propostas de ação educativa possibilitam:

- A compreensão de uma outra linguagem, inscrita nos indícios de um passado, que se constitui como um dos elementos de nossa ancestralidade;
- A compreensão das representações de diferentes épocas, expressas na produção de determinados acervos;
- A elaboração de uma crítica dessa linguagem, dos discursos que os museus/acervos manifestam, sejam eles nacionalistas, ou aristocrático, ou machista, ou popular, ou imperialista, ou etnocentrista, ou comunitário, ou...
- O incentivo não a um culto às ruínas, mas, nas palavras de Besset, “uma sensibilização nostálgica da memória”;
- A leitura, não menos importante, de diferentes temporalidades que, segundo Chartier [...], possibilitam que “o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia a cada vez, e esta segue sendo uma tarefa dos historiadores e sua responsabilidade principal para com seus contemporâneos” (tradução livre).

Nessa perspectiva, integrando o Cedoc, os/as professores/as e alunos/as, iniciamos nossa atividade ofertando uma oficina de produção de audiovisual para os/as educadores/as da disciplina de história e áreas afins. Nessa oficina apresentamos alguns trabalhos realizados pelo Laboratório de História Oral, Imagem e Som do Cedoc.

A oficina ocorreu no dia 10 de agosto em um dos laboratórios de informática da Universidade do Extremo Sul Catarinense/Unesc. Nesse encontro foram apresentadas possibilidades de utilização do audiovisual como ferramenta didática. Embora as oficinas estivessem estruturadas para o ensino de história, contamos também com a presença de profissionais e educadores/as de informática e artes das escolas da rede municipal.

Nesse encontro, o professor Tiago da Silva Coelho, na época coordenador do Cedoc/Unesc e professor da disciplina de História Imagem e Som do curso de História, conduziu os debates abordando o processo prático de construção de roteiros, filmagens e edição. Além disso, foram exibidos audiovisuais produzidos por acadêmicas/os do curso de História e, também pelo próprio Cedoc, como o *teaser* produzido pelas acadêmicas Isadora Espindola e Mireli Hainzenreder², sobre a trajetória do Centro. O audiovisual *Feitiço e Cura*³ produzido pelos/as acadêmicos/as Júlia Baldessar, Nathália Cabral, Arthur Videira e Kleberson do Nascimento também foi exibido aos participantes.

Nessa oficina, e como parte importante do contato entre professores/as e os laboratórios do Cedoc, como proposta de atividade foi realizada a produção de um audiovisual utilizando o *Windows Movie Maker* encontrado em muitos computadores com o sistema operacional Windows. Embora o *Windows Movie Maker* tenha poucos recursos para edição de vídeos é de fácil utilização e de maior acesso nas escolas públicas, que em grande parte não dispõe de ferramentas mais atualizadas e modernas, como exemplo: *Adobe Premiere Pro*, *Sony Vegas Movie Studio*, *Corel Video Studio Pro x4* e *Filmora*, editor que utilizamos em um de nossos laboratórios.

Após discussões teóricas relacionadas a alguns conceitos sobre a prática audiovisual, como cortes, efeitos, textos, músicas, créditos etc., teve início a edição por parte dos professores/as presentes que foram auxiliados/as pela equipe do Cedoc.

2 Estagiárias durante o período de 2014-2016. O audiovisual foi exibido na XIV Semana de Estudos Históricos, em 2015.

3 Exibido na Primeira Mostra de Vídeos Históricos organizado pelo Cedoc em parceria com o Centro Acadêmico de História Édson Luís – CAHEL.

Figura 1 – Oficina de produção de audiovisual com professores/as.



Fonte: Acervo do Cedoc.

Embora a temática fosse livre, enfatizamos a importância de produções relacionadas a história local. Disponibilizamos materiais do acervo do Cedoc, principalmente referentes ao *Memória e Cultura do Carvão*, que possui um vasto material – documentos escritos, VHS, jornais, fotografias etc. – além de sites e blogs que possuem acervos digitais sobre a região.

A oficina buscou ainda problematizar o uso do recurso audiovisual em sala de aula, enfatizando sua importância, mas também, a necessidade de problematização dessa fonte, já que o audiovisual carrega intencionalidades e discursos datados. O audiovisual não pode ser identificado como um agente de verdades fixas, imutáveis e com apenas uma ótica sobre um processo histórico ou acontecimento, são representações que podem e devem ser problematizadas. As produções, tanto cinematográfica – sejam elas hollywoodianas ou não –, como as documentais e ca-seiras, devem ser interpretadas como algo intencional, onde inexistente neutralidade.

Toda e qualquer produção é cercada de simbologias, signos, ideologias e intenções, mesmo que sejam as mais simples e “inofensivas”. Segundo Hagemeyer:

O uso de filmes como recurso didático nas escolas aumentou após a difusão do videocassete, surgindo também a preocupação em relação à preparação, por parte do professor, de atividades relacionadas aos seus conteúdos. É sintomático hoje que nas listas de filmes disponíveis na internet voltados para o ensino de história haja a presença maciça de obras de ficção consagradas no cinema e na televisão, as chamadas “reconstituições de época”, cuja trama é ambientada em algum momento do

passado. [...] Quando usados meramente como “entretenimento” e não problematizados em sala de aula, esses filmes fazem a escola (e mesmo a universidade) refém da linguagem audiovisual hegemônica nos meios comerciais (HAGEMEYER, 2012, p. 112).

A atividade foi finalizada com a exibição dos audiovisuais produzidos pelo as participantes da oficina. Após essa etapa teve início os agendamentos das atividades com os/as alunos/as, que foram todas realizadas no Laboratório de Educação para o Patrimônio.

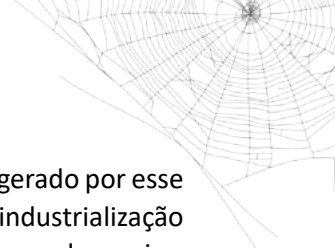
INDÚSTRIA CARBONÍFERA EM CRICIÚMA: TRABALHO, CIDADE E OPERÁRIOS/AS

A oficina ministrada com os/as alunos/as foi dividida em dois momentos, discussão e prática. No primeiro momento foi realizada uma apresentação da história do Centro de Memória e Documentação da Unesc, aonde apresentamos seus quatro laboratórios: (1) Laboratório de Documentação, Conservação e Restauro, (2) Laboratório de Educação para o Patrimônio, (3) Laboratório de História Oral, Imagem e Som e do (4) Memorial da Unesc, também integrado ao Centro.

Além da apresentação dos espaços físicos também apresentamos brevemente os acervos salvaguardados: Fundo Cedoc, Fundo Empresa Bortoluzzi, Fundo Centro de Estudos, Documentação e Informação Popular (CEDIP), Coleção Memória e Cultura do Carvão, Coleção Pe. Estanislau Cizeski, Coleção do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), Coleção Justiça do Trabalho (acervo pertence ao Arquivo Histórico Municipal ‘Pedro Milanez’), Coleção Tribunal de Justiça, Coleção Memória da Unesc, acondicionados no Laboratório de Documentação, Conservação e Restauro.

Após essa explanação, tinha início o diálogo com os/as alunos/as sobre o processo de instalação das atividades carboníferas em Criciúma. Durante a exposição eram projetadas várias imagens da cidade. As fotografias pertencentes a coleção Memória e Cultura do Carvão, destacavam o processo de industrialização e urbanização de Criciúma durante o período de apogeu do setor. Buscamos enfatizar ainda as modificações na paisagem da cidade, as características do trabalho nas minas de carvão, como a insegurança e a precariedade.

Foram selecionadas fotografias referentes às temáticas apresentadas, de modo a possibilitar a discussão sobre processos migratórios em Criciúma, motiva-



dos pelas atividades do setor carbonífero, como também o impacto gerado por esse aumento populacional, pelo processo de urbanização vinculado a industrialização e as principais características da extração do carvão nos primeiros anos de sua implementação. Em um segundo momento foram analisadas fotografias panorâmicas de diferentes temporalidades da cidade de Criciúma, observando as mudanças a partir da instalação da ferrovia e de seu deslocamento na cidade, a constituição de bairros operários e uma análise contemporânea dos lugares de memória criados para evidenciar este período.

Outras fotografias objetivavam analisar as transformações no modo de extração do carvão e como isso influenciava o cotidiano e a segurança dos/as trabalhadores/as. Nesse sentido, destacamos o papel dos sindicatos como principal veículo de reivindicação e organização da classe trabalhadora. As fotografias também evidenciavam o trabalho feminino e infantil nas minas, a atividade pouco visibilizada que era vital para o funcionamento da produção carbonífera.

A metodologia escolhida, visava privilegiar uma aproximação entre os/as alunos/as e um passado recente da cidade e que ainda permanece marcado nas construções e memórias compartilhadas pelos habitantes da região. O uso de fotografias possibilita uma dupla abordagem, ela pode ser considerada como referência à história, mas também como legado ao futuro.

É importante considerar a fotografia simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. (Le Goff, 1985) No primeiro caso, considera-se a fotografia a marca de uma materialidade passada, que nos informa sobre determinados aspectos desse passado, como condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Como documento e monumento, a fotografia informa e também conforma visões de mundo (MAUAD; LOPES, 2012, p. 264).

A utilização das fotografias nesta atividade educativa tenta problematizar a perspectiva da imagem como discussão de temporalidades, o intuito foi discutir esta dupla habilitação da imagem, incentivando os/as alunos/as a observar mudanças e permanências na paisagem urbana, tanto como representação direta de uma sociedade passada ou como símbolo de um tempo perpetrado ao futuro.

Não são, pois, documentos os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é sempre a sociedade. Por isto, não

há como dispensar, aqui, também, a formulação de *problemas históricos*, para serem encaminhados e resolvidos *por intermédio de fontes visuais*, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes. Assim, a expressão “História Visual” só teria algum sentido se se tratasse não de uma História produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documentos e objetivando examinar a *dimensão visual* da sociedade. “Visual” se refere, nestas condições, à sociedade e não às fontes para seu conhecimento – embora seja óbvio que aí se impõe a necessidade de incluir e, mesmo, eventualmente, privilegiar fontes de caráter visual (MENEZES, 2002, p. 150-151).

Essa discussão nos interessa ao ponto de utilizarmos as imagens para discussão de problemas históricos, nesse caso, a sociedade carbonífera em Criciúma no século XX, perpetrado pelas memórias e documentos salvaguardados pelo Cedoc/Unesc.

Por meio dessas imagens, destacamos as atividades dos/as trabalhadores/as do setor carbonífero, além do surgimento dos sindicatos e das greves reivindicando melhores condições de vida e de trabalho. Para além das fotografias, também utilizamos recortes de um audiovisual produzido pelo Cedoc e acadêmicos/as do curso de História⁴ utilizando filmagens do Fundo Centro de Estudos, Documentação e Informação Popular (CEDIP) sobre a Greve da Companhia Brasileira Carbonífera de Araranguá – CBCA, ocorrida em fins da década de 1980.

Essa etapa tinha como objetivo divulgar os acervos do Memória e Cultura do Carvão e Fundo Centro de Estudos, Documentação e Informação Popular (CEDIP), possibilitando aos/às alunos/as novos ângulos para interpretar a história da cidade. As análises produzidas pelos/as participantes da oficina estavam em consonância com os temas estudados em sala de aula, o que possibilitava um diálogo entre os dois espaços e os diferentes profissionais.

Ações educativas em instituições arquivísticas não precisam necessariamente se voltar para a comunidade escolar. Outros grupos podem fazer parte de atividades dessa natureza. Apesar disso, é inegável a predominância dos estudantes e dos professores como público-alvo das iniciativas de cunho educacional. Tal situação se deve a um interesse recíproco. As instituições arquivísticas veem alunos e educadores como destinatários preferenciais de possíveis ações e as unidades escolares e seus

⁴ Audiovisual produzido para a disciplina de “Oficina de Ensino e Pesquisa: História, Imagem e Som” no ano de 2013.

agentes percebem os arquivos como importantes espaços de conhecimento e pesquisa, com especial interesse nas possibilidades de uso de seus acervos (RIBEIRO; TORRE, 2012, p. 72).

Após essa exposição, a restauradora e a técnica/historiadora responsáveis pelo Laboratório de Documentação, Conservação e Restauo, Selma T. L. Dassi e Krislaine da Cruz de Campos, iniciavam um momento de conscientização sobre a importância da conservação e preservação de documentos históricos e pessoais, como também, sobre os malefícios que o armazenamento incorreto pode causar aos documentos e livros. Nesse sentido, era explanado e demonstrado brevemente algumas técnicas de conservação que auxiliam na prolongação da vida útil desses materiais.

A última etapa da oficina era uma atuação prática. Os/as alunos/as realizavam técnicas de higienização dos documentos que fazem parte do acervo para prática pedagógica do Cedoc. Os/as participantes recebiam máscaras e luvas para a execução da aula prática. A técnica utilizada, consiste em higienizar os documentos com pós de borracha com auxílio de uma buchinha feita de pano e algodão, finalizando com o auxílio de uma trincha para retirar a borracha do documento.

Nesse processo os/as alunos/as tiveram contato com as práticas de conservação e puderam perceber que a borracha retirada no processo de higienização encontrava-se escurecida devido a condição em que os documentos se encontravam: sujidades, cliques, grampeadores, fitas durex etc. A cada etapa a ser realizada os ministrantes da oficina conversavam e explicavam para os/as alunos/as a finalidade de cada procedimento.

Figura 2 – Oficina de higienização com os/as alunos/as das escolas participantes.



Fonte: Acervo Cedoc.

A primeira função dessa atividade era despertar a curiosidade dos/as alunos/as para a conservação de seus próprios documentos e também dos de seus familiares, durante essa atividade, os/as participantes mencionavam diversos exemplos de documentações pessoais que estavam acondicionadas de maneira inadequada, tais como: certidões de nascimento, fotografias, diplomas etc. Deste modo, devido as técnicas serem pouco conhecidas, mas fundamentais para a preservação documental, estabeleciam-se diálogos em torno da necessidade de preservação, demonstrando a relação entre as duas etapas da atividade, a discussão sobre os documentos preservados no acervo do Memória e Cultura do Carvão e a atividade de preservação dos documentos, somente assim, compreende-se a necessidade de salvaguardar as informações para as gerações futuras.

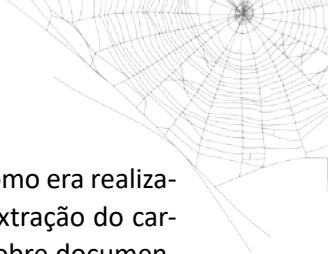
Figura 3 – Oficina de higienização com os/as alunos/as das escolas participantes.



Fonte: Acervo Cedoc.

Finalizando essa etapa os/as alunos/as respondiam a um questionário. A aplicação do questionário tinha como objetivo avaliar a atividade de modo a perceber como os/as participantes se apropriaram das discussões e das atividades práticas. Além disso, o material possibilitaria avaliar a própria oficina observando possibilidades de melhoria e desdobramentos das atividades.

O questionário estava dividido em dois momentos: questões voltadas a documentação relacionada com as atividades carboníferas em Criciúma, e outra parte sobre a atividade prática com os documentos, visando ainda, melhorar a proposta da oficina.



O questionário contava com as seguintes indagações: 1) Como era realizado o trabalho nas carboníferas criciumenses? E atualmente? 2) A extração do carvão influenciou na paisagem urbana da cidade? Cite exemplos. 3) Sobre documentos: você considera importante guardar documentos antigos? Por quê? 4) Depois de higienizar os documentos descreva: a) Como está o documento? (amarelado, rasgado, sujo etc.) b) O documento possui identificação? (nomes, datas, local etc?) c) Como ficou o documento depois da higienização?

As respostas eram rápidas, e algumas vezes com pouca elaboração, porém a partir da análise destas respostas podemos avaliar e reestruturar nosso modo de compreender o mundo escolar. As respostas à pergunta direcionada sobre como era o trabalho realizado nas carboníferas criciumenses anteriormente se resumiram em: falta de segurança nas minas, trabalho perigoso ou trabalho pesado. Sobre a interpretação dos/as alunos/as nas modificações na paisagem urbana na cidade de Criciúma relacionando com a indústria carbonífera destaca-se a poluição dos rios, o surgimento de prédios, desmatamento de árvores e o surgimento de vilas operárias que se transformaram em bairros.

Porém, outras respostas enfocaram somente aspectos positivos sobre a indústria carbonífera como a geração de empregos e o crescimento da cidade, gerando por sua vez melhorias e urbanização. Sobre as respostas direcionadas a importância do documento, alguns alunos/as destacaram que o documento é uma fonte histórica e como tal necessita ser guardado como uma ponte para o passado ou porque os documentos são portadores da nossa identidade.

As respostas sobre a segunda etapa da oficina, na qual os/as alunos/as tiveram a oportunidade de realizar uma breve higienização, não foram desenvolvidas para além de questões objetivas como: sujos, rasgados, amarelado. A pergunta com relação a identificação dos documentos higienizados somente foram citadas informações preliminares como nomes, datas, assinaturas e locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pela parceria entre o Centro de Memória e Documentação da Unesc – Cedoc e a Secretaria de Educação do Município de Criciúma, durante o ano de 2016 resultaram em significativa intervenção na realidade escolar, o deslocamento de espaço e de atividade possibilitou uma mudança no cotidiano dos/as alunos/as. O objetivo do diálogo entre as instituições foi oportunizar aos/as alunos/as da rede municipal de ensino a realização de oficinas, despertando diferentes olhares sobre a história de Criciúma por meio dos acervos do

Cedoc. De modo que foi possível estabelecer um contato com os/as professores/as da rede através da realização de atividades de apresentação do Centro, destacando seus acervos e o trabalho realizado em seus laboratórios.

A oficina intitulada “Indústria carbonífera em Criciúma: trabalho, cidade e operários/as” problematizou por meio de fotografias e audiovisuais do acervo o trabalho do/a historiador/a, deslocando a relação de ensino da sala de aula para um ambiente externo, os laboratórios do Cedoc/Unesc foram também utilizados como espaços não formais de educação, refletindo que há ensino em locais que possuem outras finalidades como a salvaguarda e a pesquisa em História.

Por último, os/as educandos/as responderam ao questionário aonde expressaram sua percepção sobre os diferentes momentos da atividade. Ao todo foram recebidos mais de cem alunos/as para a realização da oficina, sendo que há o intuito de permanecer com as atividades em 2017, adaptando as dificuldades para fortalecimento da atuação do Cedoc/Unesc na interação com a comunidade externa a instituição. Nesse sentido, podemos concluir que o projeto proporcionou aos/as alunos/as e professores/as lançar novos olhares para a cidade, conhecendo diferentes aspectos da urbe, e evidenciando diversos sujeitos históricos. Além disso, auxiliando na difusão de práticas de preservação documental por meio da sensibilização dos/as alunos/as e professores/as a pensarem seus próprios documentos como importantes registros de memória.

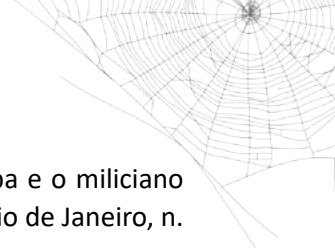
REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO patrimonial. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 25 abril 2017.

GADOTTI, M. La question de l'éducation formelle/no formelle. *In*: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?, 2006, Sion. **Right to Education Solution to all Problems or Problem without Solution?**. Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

HAGEMEYER, R. R. **História & Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MAUAD, A. M.; LOPES, M. F. de B. História e Fotografia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.



MENEZES, U. T. B. de. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, 2002.

RIBEIRO, R. R.; TORRE, M. M. C. Educação Patrimonial e o Ensino de História em Instituições Arquivísticas Ações educativas no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 67-88, jan./jun. 2012.

STEPHANOU, Maria. Evidências da História, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaçleski (org.). *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

CAPÍTULO 13

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTES URBANAS COSTEIRAS: ESTUDO DE CASO DA APP PONTA DO GOULART, FLORIANÓPOLIS – SC

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma13>

**Renata Regina Souza
Rosemy da Silva Nascimento**

SUMÁRIO





INTRODUÇÃO

As Áreas de Preservação Permanente – APPs, instituídas e protegidas legalmente pelo Código Florestal, através das leis n. 4.771 de 1965 e n. 12.651 de 2012, possuem função ambiental relevante, indispensável à manutenção e equilíbrio do meio ambiente. Nas cidades e zonas costeiras, são várias as dificuldades para a preservação dessas APPs, pois apenas o reconhecimento de sua importância e a imposição legal de sua proteção pelo Direito não são suficientes.

A regra geral para preservação das APPs é a da intocabilidade, porém no que se refere à questão na prática, não é o que ocorre, principalmente em áreas urbanas costeiras, as quais necessitam constantemente de espaços para expandirem suas infraestruturas, atividades econômicas, sociais e de lazer. Na maioria dos casos, não são respeitados os limites de proteção ambiental. Além da falta de fiscalização, controle e manutenção por parte do poder público (SILVA, 2012).

A Área de Preservação Permanente (APP) Ponta do Goulart, localiza-se no bairro João Paulo, em Florianópolis-SC, e está inserida nesse contexto. A presente pesquisa busca analisar a efetividade da legislação que protege as APPs, utilizando o estudo de caso da referida área. Buscou levantar os principais recursos naturais e usos públicos, identificar os impactos ambientais, analisar a relevância ambiental e social, propor usos que efetivem a preservação e o bem-estar social.

A relevância desta pesquisa justifica-se pelo aumento contínuo da urbanização, principalmente nas zonas urbanas costeiras, situação que tem causado transformações significativas na paisagem e nos espaços e recursos naturais.

A pesquisa se caracteriza por um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, elaborado através de levantamento bibliográfico em documentos impressos e virtuais em dados obtidos de pesquisa realizada em 2009, por meio de observação de campo e entrevista.

Como resultado desta pesquisa, identificamos os recursos naturais mais relevantes da APP Ponta do Goulart: a vegetação, a geomorfologia, o mar e seus recursos pesqueiros. Os principais usos levantados foram a pesca e as atividades de lazer junto a natureza, sendo associados pelos entrevistados os seguintes significados à área: as belezas cênicas das paisagens naturais, as memórias da infância, lazer e atividades de pesca e seus instrumentos, a cultura local e seus costumes praianos.

Também foram observados impactos ambientais como a poluição do mar, o despejo de efluentes sanitários, a deposição de resíduos, a expansão urbana, o desmatamento, a pesca predatória, entre outros. Os entrevistados sugeriam algumas ações para a preservação da área: como transformá-la em Unidade

de Conservação, utilizá-la para visitação, educação ambiental, pesquisas, eventos culturais, e que a comunidade e o poder público sejam responsáveis pela proteção, fiscalização, manutenção.

Observamos que a legislação vigente, que tem por finalidade proteger integralmente a APP Ponta do Goulart, não garante sua proteção. Isso porque a lei sem gestão, manutenção, fiscalização e integração da população do entorno, acaba por gerar degradação da área, em função do avanço da urbanização e dos usos sem regulamentação. É necessário então reconhecer as particularidades desta APP urbana e criar instrumentos que possam integrar a preservação ambiental e o uso público equilibrado, fazendo valer a lei e as funções ambientais e sociais que desempenham as APPs.

METODOLOGIA

Utilizamos a seguinte metodologia para a obtenção das informações necessárias a elaboração da pesquisa. Primeiramente foram levantados, analisados e compilados os dados bibliográficos. Em seguida foram realizadas as entrevistas através de uma pesquisa qualitativa/quantitativa. Conforme aponta Farr (1982 *apud* Bauer e Gaskell, 2008, p. 64-65), a entrevista qualitativa é uma técnica ou método para estabelecer ou descobrir perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles já conhecidos por quem inicia a entrevista. Através das entrevistas, procurou-se identificar os principais recursos naturais, os tipos de uso, o significado da área para os entrevistados, os impactos ambientais e as propostas de preservação. Segundo Bauer e Gaskell (2008), a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

A pesquisa qualitativa se refere às entrevistas do tipo semiestruturadas, com um único respondente – entrevista em profundidade – ou com um grupo de respondentes – o grupo focal – Bauer e Gaskell (2008). Seguindo a indicação do autor a entrevista foi guiada por um formulário composto de questões semiestruturadas fechadas e abertas. O mesmo autor indica que o número ideal de entrevistas individuais seja em torno de 15 a 25. Bauer e Gaskell (2008). Tendo em vista o aumento da população do bairro, e que esses novos moradores não tem o mesmo conhecimento do histórico da área, o público-alvo foram os moradores mais antigos do bairro, os pescadores, representantes das organizações comunitárias e movimentos sociais do bairro, visitantes que frequentam e utilizam a APP da Ponta do Goulart no seu cotidiano. Sendo assim, as entrevistas foram individuais e realizadas

no bairro, entre os dias 6 e 10 de maio de 2009, resultando num total de 37 entrevistados, formados por 26 homens e 9 mulheres, com idades entre 13 e 84 anos.

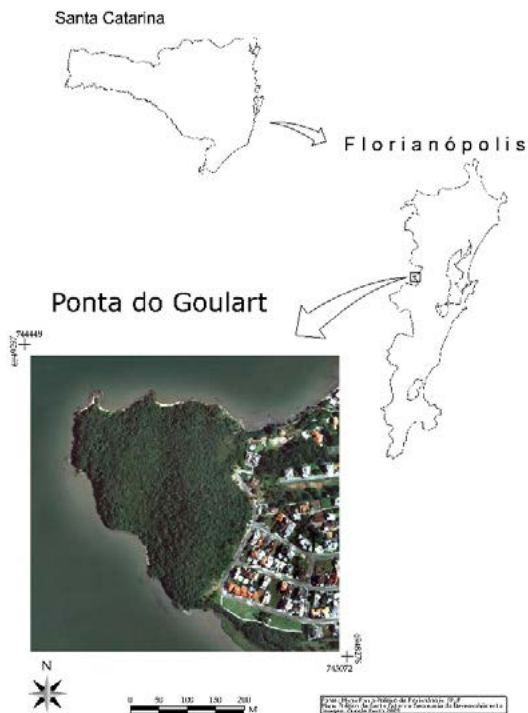
Após aplicação das entrevistas, foi realizada a análise dos dados através da análise do conteúdo, a qual é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. As etapas da análise de conteúdo foram: 1) Organização dos dados: Descrição e Categorização; 2) Inferência: Dedução Lógica; 3) Interpretação: Intercâmbio com a fundamentação teórica. O material analisado, foi dividido em unidade de codificação ou de registro, que foram separados em categorias (BARDIN, 2004).

Após a análise dos resultados das entrevistas, foi feita mais uma atividade de campo no dia 17 de junho de 2009, quando foram complementadas as informações obtidas nas entrevistas. Também, realizado um levantamento fotográfico da área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESULTADOS

A APP Ponta do Goulart está localizada no bairro João Paulo, que integra o distrito sede, da porção insular do Município de Florianópolis, Santa Catarina (**figura 1**).

Figura 1 – Localização Ponta do Goulart



Fonte: Karine Luiz dos Santos, 2009

Seus limites são, ao Norte, a Praia do João Paulo; ao Sul, o Manguezal do Itacorubi, a Oeste, as águas da Baía Norte, e a Leste o Condomínio Residencial Jardim Baía Norte. Sua superfície é de aproximadamente 9 hectares.

Segundo APREMAVI (2005), o Conceito de Áreas de Preservação Permanente:

São áreas de grande importância ecológica e social, que têm função de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.

Quanto ao zoneamento da APP Ponta do Goulart, a lei municipal complementar n. 203, de 8 de dezembro de 2005, em seu art. 1º, alterou de APL – Área de Preservação de Uso Limitado, para Área de Preservação Permanente – APP.

Esta alteração foi solicitada através de mobilização da comunidade local. No Plano Diretor de Florianópolis (versão 27/03/2012), consta no art. 51, que as Áreas de Preservação Permanente são necessárias à preservação dos recursos e das paisagens naturais e à salvaguarda do equilíbrio ecológico (FLORIANÓPOLIS, 2012).

O Novo Código Florestal, lei n. 12.651 de 2012, delimita as Áreas de Preservação Permanente (BRASIL, 2012). Dentre as características que definem as APPs, serão citadas apenas as que são relevantes na APP Ponta do Goulart e que justificam a importância de sua preservação. A referida APP se constitui numa península voltada para a Baía Norte, de mar calmo, protegido pela mesma Baía, a qual é associada a pequenas profundidades. O acúmulo de sedimentos transportados pelos rios, contribuem para a formação de manguezais (CECCA, 1996). Ocorrem também, pequenos arcos praias junto às reentrâncias dos maciços rochosos e linhas de costões mais ou menos abruptos, que estão em contato com as águas da Baía Norte. Seu embasamento é constituído por um granito róseo, equigranular, grosseiro, homogêneo e não deformado. Afloramentos deste granito ocorrem ao longo da linha d'água, junto às praias, onde ocorrem matações ou superfícies do tipo pedimento rochoso, suavemente inclinadas em direção à Baía Norte, (VEADO, *et al.*, 2004).

Segundo Queiroz (2004), várias praias e pontas compõem a Ponta do Goulart, cada um destes locais possui significados e usos específicos para a comunidade local, as mesmas estão representadas na figura 2.

Figura 2 – Praias da Ponta do Goulart



Fonte: Marcos Cesar, 2013, adaptado pelos autores.

A cobertura vegetal da Ponta do Goulart integra parte da Mata Atlântica presente na Ilha, também chamada de Floresta Ombrófila Densa ou Mata Atlântica

(VEADO *et al.*, 2004). A área estava completamente desmatada para atividades agrícolas e pecuárias entre as décadas de 30 e 50 (SILVA *et al.*, 2004).

Segundo levantamento florestal realizado por técnicos da Associação Caeté na APP Ponta do Goulart em setembro de 2004, foram identificadas 50 espécies de 30 famílias botânicas diferentes. No levantamento quantitativo, pelo método de quadrante, identificou-se 17 espécies de árvores, distribuídas em 12 famílias. Foram encontradas também espécies típicas de vegetação litorânea, como a de restinga e os manguezais, nas formações mais planas e nas formações praias. Verificou-se que a altura média das plantas lenhosas era de 6,18m, o diâmetro médio na altura do peito (DAP) era de 12,46 cm e a área basal era de 21,98m²/ha, ressaltando que os dados de área basal de duas espécies *Coussapoa schottii* e *Eugenia umbeliflora* (figueira-mata-pau e baguaçu) elevaram o valor da área basal total (SILVA *et al.*, 2004).

Baseado nesses dados e seguindo os parâmetros para a definição dos estágios de sucessão da Mata Atlântica estabelecidos pela resolução do Conama n. 004/94, esta cobertura vegetal é classificada em estágio médio de regeneração, porém pelo critério de área basal, ela se enquadra no estágio avançado de regeneração. Não foram encontrados indivíduos de palmitos (*Euterpe edulis*) e de garapuvus (*Schizolobium parahyba*), ocorrência essa que pode estar relacionada à expansão urbana, a qual formou uma barreira, isolando a área de sua ligação direta com a floresta de encosta, impossibilitando a diversidade genética das espécies e impedindo a movimentação de animais dispersores de sementes. Cabe ainda ressaltar que a única ligação desta área com outro remanescente florestal é a faixa ao Sul, junto ao Manguezal do Itacorubi (SILVA *et al.*, 2004).

Das espécies que compõem a fauna da área de estudos, podemos citar: aracuã, pomba grande ou pivida, sabiá, tié, saíra, gambá, tatu, gaivotas, garças e biguás, entre outros (SILVA *et al.*, 2004). Estas espécies utilizam-se da área como abrigo, sustento e reprodução.

Para SILVA (2012), o novo código florestal através da lei n. 12.651 de 2012, não traz alterações substanciais em relação às APPs urbanas. Sem regras específicas, permanecem os conflitos no momento de sua aplicação pela ausência de normas que regulamentem detalhadamente, sua proteção. Nesse mesmo sentido, BRASILEIRO (2013) afirma que é importante distinguir as APPs em área urbana e em área rural, já que as APPs urbanas possuem uma ocupação histórica consolidada diante de uma sociedade com dependência extrema dos recursos energéticos.

A Ponta do Goulart além de ser APP urbana, situa-se em zona costeira, o que exige maior atenção em termos de preservação. Conforme o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro (PNGC II), no qual mostra que a Zona Costeira compõe um

mosaico de ecossistemas de alta relevância ambiental, cuja diversidade é marcada pela transição de ambientes terrestres e marinhos, com interações que lhe conferem um caráter de fragilidade onde vive a maior parte da população mundial e com tendência de aumento permanente da concentração demográfica. Sendo que a saúde, bem-estar, qualidade de vida e até a própria sobrevivência das populações costeiras depende da saúde e das condições dos sistemas costeiros.

Segundo SILVA (2012), a proteção das APPs só será efetiva se considerar a sua localização urbana costeira. Se preservadas efetivamente no meio urbano e costeiro, vão contribuir na drenagem pluvial, evitam enchentes, impedem deslizamentos, aumentam a umidade do ar e a permeabilidade do solo, colaboram na preservação da biodiversidade e dos biomas brasileiros, auxiliam na proteção e manutenção da quantidade e qualidade dos recursos hídricos e contribuem para a redução de ruídos e de gás carbônico na atmosfera.

O Ministério do Meio Ambiente reconhece as especificidades das APPs urbanas e afirma que sua manutenção em meio urbano possibilita a valorização da paisagem e do patrimônio natural e construído – de valor ecológico, histórico, cultural, paisagístico e turístico. Exercendo assim funções sociais e educativas, através de áreas de esporte, lazer e recreação, dando oportunidades de contato com os elementos da natureza e de educação ambiental, proporcionando qualidade de vida às populações urbanas (BRASIL, 2013).

Identificamos algumas destas funções na APP Ponta do Goulart, em pesquisa realizada no ano de 2009, na qual os entrevistados foram questionados sobre os tipos de uso feitos na área.

A atividade mais citada foi a pesca esportiva; seguida da pesca artesanal, a extração de recursos vivos – moluscos e crustáceos – e festas; contemplação da natureza e piqueniques; entre outros representados no gráfico 1.

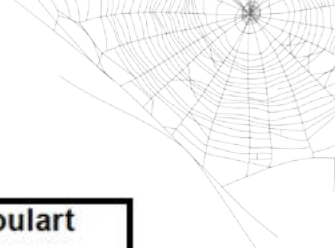
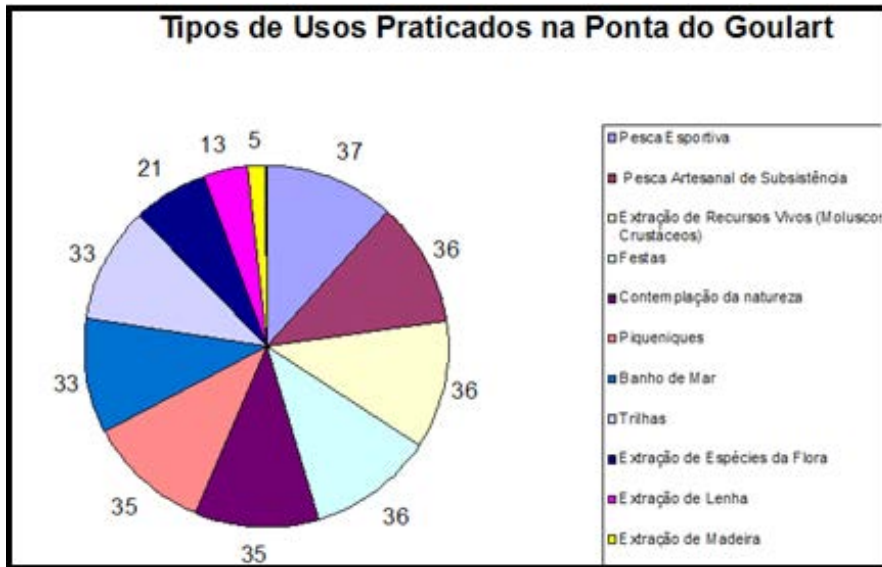


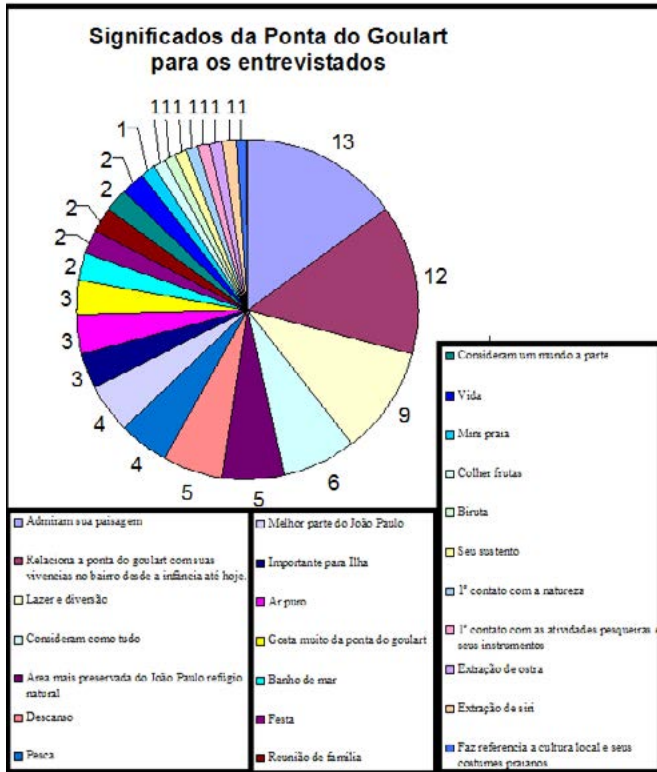
Gráfico 1 – Tipos de usos na Ponta do Goulart



Fonte: Construção dos autores, 2009

Quando os entrevistados foram questionados sobre o significado da APP Ponta do Goulart, fizeram referência às belezas cênicas das paisagens naturais, às memórias de suas vivências, à área de lazer e diversão, ao descanso, à preservação, um refúgio natural, ao banho de mar, festas, reuniões em família, ao primeiro contato com a natureza, à atividades de pesca e seus instrumentos, à cultura local e seus costumes praianos, entre outros indicados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Significado da Ponta do Goulart segundo os entrevistados



Fonte: Construção dos autores, 2009.

É inegável a importância do desenvolvimento dessas atividades e os valores sociais e simbólicos associados a elas; porém, se não forem regulamentadas, fiscalizadas e monitoradas, causam a descaracterização e degradação dos ambientais naturais.

Conforme SILVA (2012), o isolamento das APPs, ao fundamento da sua intocabilidade, pode trazer-lhes a degradação por membros da sociedade e da própria comunidade onde estão inseridas, pois a situação de “isolamento” caracterizada pela ausência de vigilância do Poder Público e de mecanismos que assegurem a sua proteção, introduzem usos nocivos e não sustentáveis, como depósito de resíduos, construções irregulares ou atividades desprovidas de condições sanitárias e de segurança, gerando a devastação de seus ecossistema.

Esta realidade foi identificada na APP Ponta do Goulart, através dos impactos ambientais apresentados pelos entrevistados e os constatados em visita a campo. 34 dos moradores apontaram o despejo de efluentes sanitários, junto à

poluição do mar, como a maior consequência; a redução na produção de ostras foi indicada por 11 indivíduos; seguido do desaparecimento do berbigão e diminuição da prática do banho de mar, apontados por 05 dos entrevistados; sendo ainda que 03 apontaram o aumento da deposição de lodo na beira da praia, dificultando o acesso à água, principalmente em dias de maré baixa (SOUZA, 2009).

Outro impacto citado por 33 indivíduos foi o depósito de resíduos de diversos tipos e procedências, vindos pelo mar com a subida da maré e por terra através das mãos dos próprios frequentadores da área. A APP da Ponta do Goulart não possui lixeiras e nem coleta periódica de lixo, portanto os resíduos ficam expostos no chão e muitas vezes acabam por ser carregados pela maré (SOUZA, 2009).

A expansão urbana foi apontada como a vilã por 29 dos entrevistados. Os mesmos afirmaram que o avanço das construções sobre a APP Ponta do Goulart, incluindo a implantação do Condomínio Residencial Jardim Baía Norte, descaracterizaram toda a paisagem ao redor da área, além de terem causado prejuízos ambientais com o desmatamento no entorno, isolando a Ponta do Goulart de outros remanescentes florestais nativos, comprometendo a variabilidade genética das espécies e consequentemente a biodiversidade da área, o que também foi observado no Estudo Técnico da Associação Caeté em 2004. A expansão do mercado imobiliário e a falta de políticas públicas e de fiscalização dos órgãos competentes contribuíram para o aumento desordenado das construções ao redor da APP Ponta do Goulart (SOUZA, 2009).

Sobre o desmatamento, 19 dos indivíduos afirmaram que o mesmo ocorreu nas entradas das duas trilhas de acesso e também no limite da área com o Condomínio Residencial Jardim Baía Norte. Além disso, os frequentadores do local abrem clareiras na vegetação a fim de aumentar espaços para realização de suas atividades de lazer, ainda outros extraem lenha para preparar alimentos no local. A expansão da espécie exótica *Pinnus eliottis* foi citada por 10 entrevistados, os quais indicaram a disseminação da mesma na porção norte da Ponta do Goulart, com expansão sobre a vegetação nativa, comprometendo aproximadamente 02% área.

A pesca predatória foi indicada por 11 entrevistados, os quais afirmaram que na época do defeso do camarão, o mesmo não é respeitado. Apontaram ainda que a diminuição na quantidade de ostras e o desaparecimento do berbigão, não se deram apenas pela poluição do mar, mas também pela pesca excessiva e predatória.

Outro impacto citado por 9 indivíduos foram as queimadas, causadas pelas fogueiras das atividades de lazer e preparação de alimentos, que são feitas aleatoriamente próximo a raízes de árvores e dos galhos mais baixos, destruindo espécies da flora e descaracterizando os costões (SOUZA, 2009).



Os aterros e terraplanagem foram apontados por 05 dos entrevistados e são relacionados a duas ações realizadas na construção do Condomínio Residencial Jardim Baía Norte. Na construção de uma área verde de lazer, foi aterrada uma faixa de área de manguezal no entorno da APP Ponta do Goulart, causando descaracterização da paisagem natural e perda de espécies da fauna e flora do manguezal. A terraplanagem com uma escavação realizada na parte norte da APP Ponta do Goulart, limite com o Condomínio Residencial Jardim Baía Norte, encontra-se em forma de um barranco exposto às intempéries do clima e sujeito a erosão e consequentemente mais desmatamentos e perda de biodiversidade (SOUZA, 2009).

Os entrevistados citaram alterações que ocorrem na área e que influenciaram nos costumes locais; 8 deles indicaram a dificuldade de acesso e 6 a falta de manutenção da área como motivo para diminuição de visitação do local; 4 indivíduos indicaram a não celebração da festa tradicional da canoa de fogo como uma perda da cultura local e afirmaram que a área ficou isolada da mata de encosta; 2 apontaram para o desaparecimento de árvores frutíferas e um entrevistado alertou sobre a predação do local e a redução de espécies da fauna.

Tendo em vista os impactos identificados na APP Ponta do Goulart, concordamos com Silva (2012), quando o mesmo afirma que, assim como os usos que afetem a função ecológica das APPs são considerados nocivos, a criação das APPs sem envolvimento e conexão com seu entorno também prejudica as cidades, pois podem se tornar “áreas problema” pela falta de controle, fiscalização, manutenção e dificuldade de restaurar a sua função ecológica após degradação.

Brasileiro (2013) também compartilha desta ideia e acrescenta que o abandono dessas áreas tem sido extremamente maléfico e não se justifica por uma legislação que se diz protetora dos recursos naturais. É então necessário investir na melhoria das condições de vida e a manutenção das populações tradicionais que, se organizadas e estimuladas, poderiam contribuir positivamente para a conservação das áreas protegidas.

Silva (2012) acrescenta que, nesse contexto, é primordial a criação de mecanismos para proteger esses espaços, sem afastá-los do complexo urbano, evitando que se tornem “manchas” isoladas, intocáveis e inacessíveis dentro da cidade. Dessa forma, torna-se fundamental propor usos sustentáveis às APPs urbanas de acordo com a necessidade da população da cidade, principalmente do seu entorno, e com o planejamento urbano em harmonia com a finalidade primordial das APPs.

Nesse sentido, o Ministério do Meio Ambiente reconhece as fragilidades das APPs urbanas e a necessidade do acréscimo e aperfeiçoamento de políticas ambientais urbanas voltadas às APPs nas cidades, tais como: articulação de estados e municípios na criação de um sistema integrado de gestão de APPs urbanas, incluín-

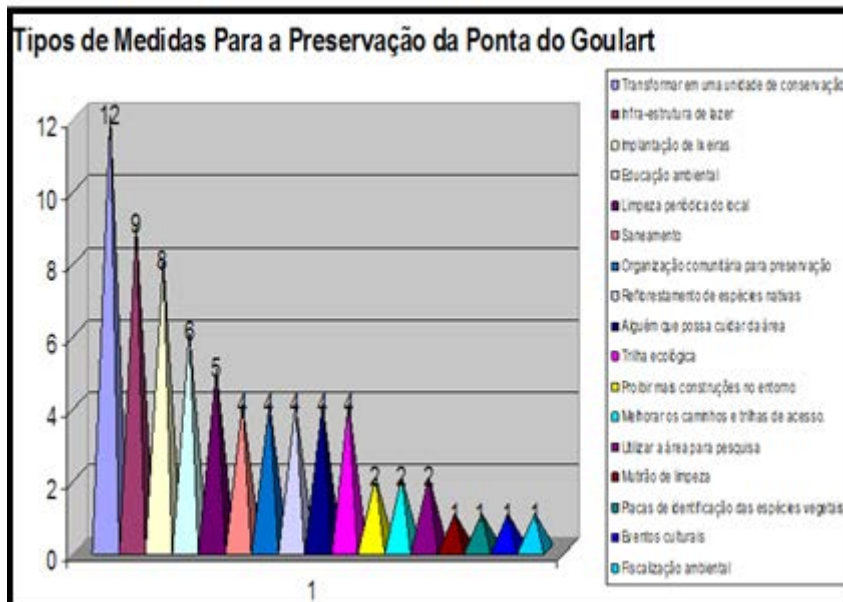
do seu mapeamento, fiscalização, recuperação e monitoramento; apoio a novos modelos de gestão participativa de APPs urbanas; e a criação de normas para instalação de atividades de esporte, lazer, cultura e convívio da população, compatíveis com a função ambiental dessas áreas (BRASIL, 2013).

NA PESQUISA REALIZADA

No ano de 2009, os entrevistados foram questionados sobre a preservação da APP Ponta do Goulart e foram unânimes ao dizerem: “tem que preservar”. A medida mais citada foi aplicar um zoneamento que proporcionasse os usos sustentáveis e sua proteção.

Indicaram transformá-la em uma Unidade de Conservação, sugeriram instalação de infraestrutura de lazer e saneamento, propuseram atividades de educação ambiental, visitação e a fiscalização, monitoramento e controle do poder público junto a uma gestão participativa, conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Sugestões dos entrevistados para a preservação da Ponta do Goulart



Fonte: Construção dos autores, 2009.

Silva (2012) afirma que não há legislação explícita para usos sustentáveis em APPs, porém, interpretando as regras e o princípio ambiental da matriz cons-

titucional e da própria lei n. 12.651 de 2012, a utilização dos espaços protegidos, nos termos do inciso III do §1º art. 225, não pode comprometer “a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção”. Os usos sustentáveis podem se encaixar na hipótese de intervenção por interesse social, prevista na alínea c do inciso IX do art. 3º da lei n. 12.651 de 2012 e em hipóteses denominadas “atividades eventuais ou de baixo impacto” previstas no inciso X.

Os usos sustentáveis têm caráter preventivo, integrando a finalidade ecológica com a social, evitando a degradação e a poluição ambiental das APPs, ou seja, usos com pequenas intervenções, como a abertura de trilhas ecológicas, parques lineares, espaços de cultura, de lazer e similares, que interajam com o ambiente natural sem alterar as suas características principais. Sugere-se a criação de programas de educação ambiental, de recuperação das condições naturais das APPs e de outras contribuições para o meio ambiente, ou programas de manejo sustentável para a população do entorno. Estas propostas valorizam e destacam o espaço, promovem a sua interação com a população que cria novos padrões de conduta, reconhecendo a importância do meio ambiente para a qualidade de vida e permitindo que as APPs sejam espaços de uso comum, com a imposição das restrições necessárias para a garantia de sua função primordial (SILVA, 2012).

Segundo BRASILEIRO (2013), é fundamental a apropriação desses espaços pela população, pois só se preserva algo que se conhece. SILVA (2012) complementa que a destinação de usos às APPs compatíveis com a sua função ecológica, aproxima a coletividade desses espaços e permite que ela, ao lado do Poder Público, cumpra o seu dever de preservação do meio ambiente. O fluxo de pessoas nessas áreas faz com que as mesmas se transformem em espaços vivos, deixando de ser espaços abandonados por uma “máquina pública” que não tem a engrenagem necessária para cuidá-las. A coletividade é o melhor “vigia” dos espaços urbanos.

Tendo em vista o valor ambiental, paisagístico e cultural que a APP Ponta do Goulart representa para a cidade e para comunidade local, que possui o interesse em preservá-la, é necessário analisar e propor um zoneamento ou legislação que propicie a conservação dos seus recursos naturais, dos usos sustentáveis e da valorização dos costumes locais. Sendo assim, a proposta de preservação e uso equilibrado deve considerar suas características naturais e de localização. Deve atender os requisitos do planejamento urbano para Cidades Sustentáveis e da gestão costeira para melhorar a qualidade de vida das comunidades litorâneas, respeitando a manutenção da diversidade biológica e a produtividade dos ecossistemas costeiros e marinhos. Através de processo de gestão integrado, descentralizado e participativo. Os usos e o manejo dos sistemas e recursos, deve respeitar aspectos de natureza histórica, cultural e tradicional, bem como conflitos de interesses e

usos do espaço, além de manter sua função ecológica primordial como Área de Preservação Permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a urbanização vem modificando e degradando significativamente as áreas naturais nas cidades costeiras. Isto inclui as áreas de preservação permanente, que apesar de serem protegidas integralmente por lei, estão invadidas pela expansão urbana e degradadas por seus efeitos e pelos usos nocivos sem regulamentação.

Esta realidade foi constatada no estudo de caso da APP Ponta do Goulart. Podemos concluir que, mesmo possuindo importante função ambiental devido a sua vegetação, geomorfologia, mar, aves; e social, com diversos usos de lazer, cultura e de exploração dos recursos pesqueiros; além do significado especial para cada entrevistado, sofre com os impactos da urbanização, principalmente com o despejo de efluentes sanitários, a poluição do mar, o depósito de resíduos, o desmatamento, entre outros.

O novo código florestal aplica a regra geral da intocabilidade para as APPs, mas como podemos verificar no caso da APP Ponta do Goulart, a lei não garante a proteção integral.

Sendo assim, é necessário a elaboração de alternativas que possibilitem o seu uso equilibrado, considerando suas características ambientais, culturais e sua localização urbana e costeira. A proposta é transformá-la em uma Unidade de Conservação com infraestruturas e atividades de lazer, recreativas, esportivas, culturais, de educação ambiental e convívio com a natureza.

REFERÊNCIAS

APREMAVI: **Matas legais**. Santa Catarina: 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 516p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Código Florestal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm>. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Código Florestal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm>. Acesso em: 27 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Código Florestal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm>. Acesso em: 31 jul. 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Governo Federal. **Cidades Sustentáveis: Áreas de Preservação Permanente Urbanas**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/%C3%A1reas-de-prote%C3%A7%C3%A3o-permanente>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Governo Federal. **Cidades sustentáveis: parques e áreas verdes**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/item/8051>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Governo Federal. **Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro (PNGC II)**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/orla/_arquivos/pngc2.pdf> Acesso em: 2 ago. 13.

BRASILEIRO, Flávio Tavares. **A importância das áreas de preservação permanente para a estruturação de uma cidade urbano-sustentável**. Disponível em: <<http://sinestesiaurbana.wordpress.com/2013/06/03/a-importancia-das-areas-de-preservacao-permanente-para-a-estruturacao-de-uma-cidade-urbano-sustentavel/>> Acesso em: 9 ago. 2013.

CENTRO DE ESTUDOS CULTURA E CIDADANIA (SC). **Uma cidade numa ilha**: relatório sobre os problemas socioambientais da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 1996.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Governo de Santa Catarina. **Plano Diretor Participativo**: anteprojeto de lei do Plano Diretor de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/planodiretor/index.php?cms=plano+diretor+++versao+27+03+2012&menu=9>>. Acesso em: 4 ago. 2013.



QUEIROZ, J. R. **Essa ponta é nossa parte, preservem a Ponta do Goulart.** Florianópolis, 2004.

SILVA, M. V. e. **As Áreas de Preservação Permanente Urbanas:** usos sustentáveis e usos alternativos na lei n. 12.651/2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=080c993fb3b58e26>>. Acesso em: 31 jul. 13.

SILVA, M. da; COSTA, M. M. da; VOLPATO, C. G. **Inventário Florestal em Área de Preservação com Uso Limitado e Área de Preservação Permanente Ponta do Goulart, bairro João Paulo, Florianópolis-SC.** Laudo técnico. Florianópolis, Associação Caeté: Cultura e Natureza, 2004.

SOUZA, R. R. **Percepções ambientais sobre a Área de Preservação Permanente da Ponta do Goulart, Florianópolis-SC,** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências e Humanas. 137p.

VEADO, R. W. V.; HENRIQUE, W.; EROLA, T. T. **Caracterização geoecológica preliminar do biótopo da Ponta do Goulart – Florianópolis.** Udesc. 2004.

CAPÍTULO 14

A ARQUEOLOGIA E O LICENCIAMENTO AMBIENTAL BRASILEIRO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma14>

Jeanne Almeida Dias
Tainá Aragão dos Santos
Railson Cotias da Silva

SUMÁRIO

The background of the page is a photograph of an archaeological excavation site. The scene is dominated by a large, circular earthen pit that has been dug into the ground. The walls of the pit are uneven and show signs of manual labor. In the foreground, a person is seen from behind, wearing a light-colored shirt and dark pants, looking towards the excavation. The ground around the pit is dry and dusty. A large, white spiderweb is superimposed over the entire scene, with its center located near the bottom center of the page. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.



INTRODUÇÃO

O presente capítulo considera a análise dos diplomas legais e normatizações existentes no país e que norteiam a realização dos estudos ambientais no que concerne à realização do Licenciamento ambiental para obras de engenharia com foco desenvolvimentista para o Brasil. Assim, nesse sentido considerando o expresso pela Constituição Brasileira, especialmente em seu artigo 225, bem como o decreto-lei n. 25/37 e a lei federal 3.924/61 que exara como responsabilidade do Estado a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro como elemento-propriedade da coletividade e, dessa forma, condiciona a sua salvaguarda aos entes dos poderes estaduais, federais e/ou municipais.

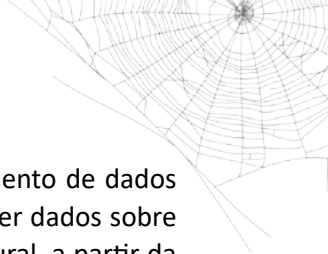
Nesse sentido, está inserido o patrimônio arqueológico, por ser entendido como elemento cultural representativo da diversidade e testemunho do processo formativo da sociedade brasileira. Assim, a partir do entendimento que todo processo de revolvimento de solo e alteração da paisagem caracterizada pela inserção desses empreendimentos pode representar dano irreversível ao patrimônio arqueológico, porventura, existente na área de implantação dos mesmos, haja vista o seu caráter finito e não renovável.

Esses são os pilares que regem o licenciamento ambiental no que tange a questão arqueológica, que passa a ser normatizado em 2015, através da portaria interministerial 60/15 e da instrução normativa 001/15 no que concerne a anuência do órgão de proteção do patrimônio, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan.

O estudo ora proposto teve como objetivo a análise e ampliação do entendimento sobre o processo de licenciamento ambiental brasileiro, versando sobre os estudos arqueológicos, a partir da identificação e discussão dos procedimentos e da legislação atinentes ao Licenciamento Ambiental no país e sua aplicação.

Sinopticamente, baseou-se no levantamento de dados primários e secundários sobre o Licenciamento Ambiental, especificamente, a partir dos estudos arqueológicos realizados na Bahia entre os anos de 2001 e 2016.

Tal recorte de tempo está associado a dois marcos temporais de assumida relevância à realização dos trabalhos arqueológicos e a questão ambiental: a publicação da portaria Iphan 230, em 2002 e a instrução normativa 001/2015, que revogou a supramencionada portaria. É importante ressaltar que ambas buscavam e buscam compatibilizar a execução estudos arqueológicos aos procedimentos referentes a realização do licenciamento ambiental.



O esse trabalho busca, desta forma, a partir do levantamento de dados nas fontes bibliográficas existentes no país e normatizações, fornecer dados sobre resultados positivos para a preservação do ambiente natural e cultural, a partir da realização dos estudos arqueológicos, demonstrando a relevância da inserção desses estudos nos procedimentos necessários ao Licenciamento Ambiental, atrelado a ação de salvaguarda e proteção desse patrimônio e suas informações oriundas sobre o processo de ocupação e uso dos espaços, desde de épocas pretéritas como atestam os sítios pré-históricos àquelas mais recentes comprovadas pelos sítios pós-coloniais, para o estado da Bahia.

ARQUEOLOGIA: CONCEITOS E ALGUMAS DEFINIÇÕES

A arqueologia enquadra-se no quadro das Ciências Sociais e tem como objetivo o estudo do passado humano e das civilizações através o exame e análise dos vestígios materiais por eles deixados.

A palavra “arqueologia” se origina com a aglutinação de dois termos gregos: *archaios*, que significa “passado” ou “antigo”; e *logus*, que pode ser traduzido por “ciência” ou “estudo”; assim, em sentido mais *lato* a expressão arqueologia significa “ciência que estuda o passado” ou “ciência que estuda o antigo”.

A pesquisa historiográfica aponta que o que seria os primórdios do que atualmente é entendida como uma pesquisa arqueológica teve as suas raízes no antiquarismo e/ou colecionismo, ou seja, no hábito de colecionar objetos antigos e iniciou-se ao longo do século XVI, diante da curiosidade cada vez mais crescente sobre informações perdidas a respeito do passado das sociedades. O lugar desta prática e das primeiras grandes descobertas foi a Europa, tendo como expoentes as cidades de Pompeia e Herculano, na Itália, soterradas por cinzas durante a erupção do vulcão Vesúvio. Entretanto, à medida que as técnicas e metodologias científicas foram se aperfeiçoando, a Arqueologia, enquanto ciência, alcançou uma curva em ascendência, angariando um escopo em termo de *práxis e ethos* mais definidos. Assim, a partir do século XIX, vê-se o surgimento das primeiras teorias e debates sobre o modo de vida humano na Pré-história, entendido como o período que antecedeu o desenvolvimento das maneiras escritas formais. Já no século XX, o grande volume de descobertas fez com que essa ciência encontrasse o seu auge e atingisse uma maior popularidade.

Outro momento marcante dentro do percurso da consolidação da Arqueologia, foi a implementação de uma legislação ambiental mais rigorosa dentro do *modus operandi* a ser observado no âmbito do licenciamento ambiental

para a implantação de empreendimentos no Brasil. Nesse sentido, considerando a legislação vigente, todas as obras de engenharia e/ou os diferenciados tipos de empreendimentos e obras civis que demandem licenciamento ambiental, de acordo com o seu enquadramento ou estado de tombamento público, necessitam da realização de um estudo arqueológico prévio para que se evite impactos negativos de desaparecimento, em definitivo, das informações sobre o patrimônio cultural antigo, mas voltaremos a esta questão adiante. Nesse cenário, entra em cena o arqueólogo, profissional responsável por esse tipo de estudo, além de centrar grande relevância ao quadro do licenciamento ambiental, a pesquisa arqueológica e, em consequência a Arqueologia.

Além dos estudos arqueológicos realizados no âmbito do licenciamento ambiental, arqueólogos podem realizar pesquisas arqueológicas de cunho acadêmico. Nesse sentido, passam a integrar equipes de pesquisas que mantêm uma relação direta com universidades e demais institutos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Durante a execução da pesquisa arqueológica, são feitas algumas intervenções no solo que irão identificar a presença ou não de vestígios deixados pelos grupos que viveram no local em períodos mais recuados da nossa história. As escavações cumprem, portanto, uma importante etapa de investigação do profissional. Entretanto, é importante salientar que ao arqueólogo cabe ainda as atividades da pesquisa em arquivos e documentos históricos, além do diálogo com a comunidade e com outros profissionais como biólogos, arquitetos, engenheiros, historiadores e antropólogos que irão nortear a etapa que antecede a escavação, onde se define a área a ser estudada, os objetivos e os métodos que irão ser utilizados.

Essas áreas que abrigam remanescentes de culturas pretéritas, os quais nos conduzem ao entendimento dos diferentes processos de ocupação humana e do seu modelo adaptativo, são denominadas de Sítios Arqueológicos.

O contexto de interesse arqueológico é formado por vestígios deixados pela presença desses indivíduos, isoladamente ou em grupo. Esses vestígios são denominados de cultura material, os tipos de vestígios encontrados e as especificidades de cada área, são usados na classificação dos diferentes sítios.

Quanto à periodização, aqueles constituídos antes da chegada do colonizador ao Brasil (Pré-históricos ou Pré-coloniais) e os contextos formados após a colonização brasileira (Sítios históricos). Na atualidade, graças aos estudos já realizados, sabe-se que uma mesma área pode ter passado por diversos momentos de ocupação de diferentes agrupamentos humanos, esses locais são denominados como sítios multicomponenciais.

De acordo com a classificação da composição dos vestígios arqueológicos localizados, têm-se os Sítios de Arte Rupestre em contextos onde se observa existência de grafismos, sejam eles pinturas ou gravuras, executadas em suportes rochosos.

Os sítios líticos são aqueles nos quais são observados a presença de artefatos feitos em pedra, sejam eles polidos ou lascados. Tanto os sítios de arte rupestre quanto os líticos, em sua maioria, são sítios pré-históricos. Há ainda aqueles exemplares dos processos de ocupação humana, representados por ruínas ou reminiscências existentes na área urbana da cidade, são categorizados como sítios arqueológicos históricos e estudados pela Arqueologia Urbana. Os principais materiais observados em sítios históricos são fragmentos cerâmicos, vidros, ossos e/ou metais.

A documentação histórica comprova que a comunicação terrestre, por rodovias, foi para o caso do Brasil, algo posterior, ao intercâmbio fluvial e marítimo.

Assim, esse amplo deslocamento ocorrido entre as diferentes populações acarretou a formação de sítios arqueológicos submersos, por descarte, abandono ou por naufrágio. Os sítios submersos ou aqueles localizados próximos a áreas molhadas, são o objeto de estudo da Arqueologia Subaquática.

Desta maneira, o ambiente, é o principal foco da atenção dos estudos da arqueologia, uma vez que a paisagem é o resultado direto da intervenção humana a fim de propiciar elementos necessários à sua sobrevivência. Assim, a arqueologia busca exatamente essas marcas deixadas, tanto a partir da sua forma mais elaborada, isto é, a cultura material propriamente dita, quando os vestígios da interferência humana e sua interação com o ambiente, a partir dos seus mecanismos, seja a domesticação de plantas e animais, seja buscando seu melhor padrão de adaptabilidade, áreas de residência, enterramento, obtenção de matéria-prima para a construção de ferramentas e acessórios (normalmente minerais), técnicas de apresamento e condução de águas, entre outros elementos passíveis de estudo.

O AMBIENTE

No que tange a definição de ambiente, observa-se a discussão a respeito do emprego da expressão “meio” em associação à palavra “ambiente”, constituir-se em redundância desnecessária, uma vez que por significado, a segunda expressão exposta por si só já abarcaria a ideia do todo, uma vez que o significado mais consagrado para “ambiente” estaria relacionado “a tudo aquilo que nos circunda” (Fiorillo *et al.*, 2015). Nesse sentido, ressalta-se o disposto na Constituição Brasileira

de 1988, em especial ao seu art. 225, que para alguns autores seria a pedra basilar ao nascimento do Direito Ambiental Brasileiro, este artigo amplia o entendimento sobre o alcance e manutenção do meio ambiente equilibrado e saudável, como sendo, em última análise, de posse coletiva, portanto obrigação do Estado prover, estando a ele agregado àqueles bens relacionados a cultura, patrimônio, além dos eminentemente naturais.

O direito ambiental e as normatizações pertinentes a questão arqueológica

À definição inicial de meio ambiente, ou melhor, ambiente soma-se aquela proposta pela lei n. 6.938, de 1981, denominada Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, que em seu art. 3º sobre o assunto define que: “I – meio ambiente, (é) o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

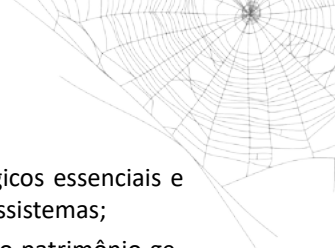
Assim, a percepção alcançada pelo direito, a partir desses instrumentos normativos sobre o meio ambiente apresentaria dois processos distintos um atrelado a emergência da manutenção do aspecto qualitativo para o denominado meio ambiente e outro, focado na obtenção do bem-estar da população, no que se relaciona a promoção da sua qualidade de vida.

Uma classificação proposta, a partir das peculiaridades de cada um dos seus aspectos significativos e que auxilia o entendimento, de maneira mais ampla, do meio ambiente poderia ser observado em: meio ambiente natural, meio ambiente artificial, meio ambiente do trabalho e meio ambiente cultural.

A compreensão sobre o aspecto natural evocado para o meio ambiente, também denominado de físico, seria aquele que engloba as reservas naturais existente, isto é, os elementos constitutivos da biosfera, atmosfera, solos, rios, mares e demais áreas molhadas do planeta, solo e subsolo, fauna e flora. Sua proteção é exarada pela Constituição de 1988 da seguinte forma:

Art. 225 – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:



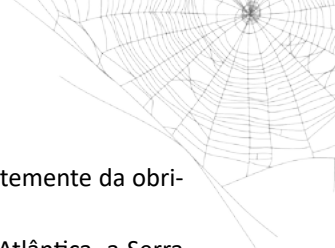
- I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
- II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;
- III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;
- IV- exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
- V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;
- VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

A partir da análise das alíneas III, IV, V e VII vê-se já demonstrado que a conceituação de ambiente recebe uma percepção expandida, instando também as bases para a discussão de uma política ambiental mais ampla. Outros avanços observados centram-se na introdução da análise prévia de impactos das atividades consideradas potencialmente degradantes ao ambiente e sua publicidade não só aos resultados desses estudos, mas à centralidade contemplada na promoção dos processos educativos que incentivem a preservação ambiental através da interação entre diversificados grupos sociais. Nesse sentido, o art. 225, evoca responsabilidades ao poder público, mas compartilha os direitos e deveres para a obtenção de um ambiente equilibrado e capaz de proporcionar qualidade de vida e bem-estar com todos os cidadãos.

[...] proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a



sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas.

Outro aspecto associado ao meio ambiente faz referência àquele no qual se desenvolvem a maior parte das experiências cotidianas da população, isto é, o conjunto edificado e os aparelhos públicos, simultaneamente denominados de espaço urbano fechado e espaço urbano aberto, o qual pela sua peculiaridade engloba-se no meio ambiente artificial.

Nesse sentido, nossa Carta Magna dedica alguns artigos para a abordagem desse aspecto, além do expresso no art. 225, já citado, o assunto ainda é discutido; no art. 5º, XXIII a XXV, ao abordar a questão dos direitos individuais e coletivos, cria diretrizes quanto a regulação do uso social e do direito à propriedade; no art. 21, XX, quando direciona as competências da União sobre os mecanismos de desenvolvimento urbano. Nesse sentido, ao Estado caberia “instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico e transportes urbanos” e no art. 182:

Art. 182 – A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

§ 3º As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I – parcelamento ou edificação compulsórios;

II – imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III – desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

Ainda dentro do entendimento da necessária manutenção da qualidade de vida, bem-estar e saúde da população, a fim de propiciar um meio ambiente equilibrado, encontra-se aquele atrelado ao mundo do trabalho, sem ele a realização de atividades economicamente remuneradas ou não, que no entanto, não perde a tutela obrigatória do estado, sendo portanto foco de diretivas da Constituição Brasileira, no art. 7º, quando aborda o direito dos trabalhadores, tanto urbanos quanto rurais, visando a melhoria de sua condição social e chamando atenção à inserção de medidas mitigatórias, “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança” (Constituição Federal, 1988, art. 7º, XXIII), ressaltando ainda no seu art. 200, VIII, a obrigatoriedade do Sistema Único de Saúde – SUS de “colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho”.

Retorna-se à Carta Magna de 1988 para abordar o último aspecto classificatório do meio ambiente, aquele atrelado à questão cultural, lembrando que sob esta rubrica encontra toda a série de procedimentos relativos a historicidade, elementos de cunho artístico, paisagístico e arqueológico. Estando em diferenciação daqueles relacionados ao meio ambiente artificial por contemplar valor especial, sendo elemento importante na conformação dos processos de identidade, formação e cultura de um povo. Nesse sentido, promotores da noção de pertença e cidadania.

O art. 225, já abordado, evoca garantias de exercício e alcance a todos os cidadãos brasileiros de contato com seus elementos culturais, sua valorização e difusão as manifestações culturais de origem afro-brasileiras, indígenas e ou de quaisquer outros grupos formadores do processo civilizatório nacional.



Entretanto é no art. 216 que aparecem de forma mais clara as delimitações do meio ambiente cultural, considerando que:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os 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, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

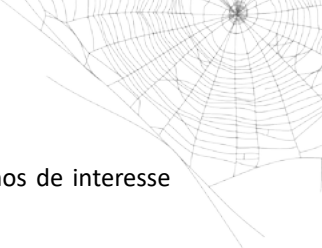
IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Diante do abordado no referido artigo a manutenção, conservação e proteção dos sítios arqueológicos estão garantidas, sendo obrigação do Estado promover, visto tratar-se de elemento significativo a guarda de informações que oportunizaram a manutenção do meio ambiente equilibrado, como a transmissão de informações que contribuirão ao fortalecimento das ideias de identidade e pertença às futuras gerações como abordado na própria Constituição Federal.

A definição mais clara do patrimônio arqueológico foi formulada pela lei federal n. 3.924/61, que em seu art. 2º considerou como monumentos arqueológico ou pré-históricos:

- as jazidas de qualquer natureza, origem ou finalidade, que representem testemunhos de cultura dos paleoameríndios do Brasil, tais como sambaquis, montes artificiais ou tesos, poços sepulcrais, jazigos, aterrados, estearias e quaisquer outras não especificadas aqui, mas de significado idêntico a juízo da autoridade competente;
- os sítios nos quais se encontram vestígios positivos de ocupação pelos paleoameríndios tais como grutas, lapas e abrigos sob rocha;
- os sítios identificados como cemitérios, sepulturas ou locais de pouso prolongado ou de aldeamento, “estações” e “cerâmi-



cos”, nos quais se encontram vestígios humanos de interesse arqueológico ou paleoetnográfico;

- as inscrições rupestres ou locais como sulcos de polimentos e outros vestígios de atividade de paleoameríndios.

Os dois parágrafos seguintes desta lei, abordará simultaneamente, a proibição de destruição, aproveitamento econômico ou mutilação sem a prévia pesquisa científica que garanta a salvaguarda das informações afim de fazê-las chegar as atuais e futuras gerações, bem como, a necessidade de comunicação prévia ao órgão responsável pela anuência, fiscalização e acompanhamento dos procedimentos relativos ao processo de estudo arqueológico – o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan.

Assim o art. 7º informa que: “As jazidas arqueológicas ou pré-históricas de qualquer natureza, não manifestadas e registradas na forma dos arts. 4º e 6º desta lei, são consideradas, para todos os efeitos bens patrimoniais da União”.

E a inobservância da lei é tratada no art. 5º, exarando que: “Qualquer ato que importe na destruição ou mutilação dos monumentos a que se refere o art. 2º desta lei, será considerado crime contra o Patrimônio Nacional e, como tal, punível de acordo com o disposto nas leis penais”.

Desde a publicação da lei n. 3.924, em julho de 1961, outro grande marco temporal no que tange aos contextos de interesse arqueológico e sua proteção, foi a publicação da lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981, que organizou a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. É ela que vai regulamentar dos elementos decisivos pela proteção do meio ambiente ao determinar no seu art. 9º, III e IV, respectivamente, a avaliação de impactos ambientais e o licenciamento e a revisão de atividades efetiva ou potencialmente poluidoras.

Impacto ambiental que o art. 1º da resolução do Conama 001/1986 define como:

Artigo 1º – Para efeito desta Resolução, considera-se impacto ambiental 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.

Ainda no seu art. 10 a lei n. 6.938/81 traz as diretrizes necessárias à realização de um licenciamento ambiental nos seguintes termos:

Art. 10 – A construção, instalação, ampliação e funcionamento de estabelecimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, considerados efetiva ou potencialmente poluidores, bem como os capazes, sob qualquer forma, de causar degradação ambiental, dependerão de prévio licenciamento por órgão estadual competente, integrante do SISNAMA, sem prejuízo de outras licenças exigíveis.

Estas diretrizes foram reforçadas pelas resoluções do Conama n. 001, de 1986 e n. 237, de 1997. A última normativa citada traz ainda em seu art. 1º as seguintes definições:

- I. - Licenciamento Ambiental: procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou daquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso.
- II. - Licença Ambiental: ato administrativo pelo qual o órgão ambiental competente, estabelece as condições, restrições e medidas de controle ambiental que deverão ser obedecidas pelo empreendedor, pessoa física ou jurídica, para localizar, instalar, ampliar e operar empreendimentos ou atividades utilizadoras dos recursos ambientais consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou aquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental.
- III. - 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.

Outra inovação consolidada dentro do Licenciamento ambiental, foi oportunizada pela publicação do decreto federal n. 99.274, que em seu art. 19, introduziu o conceito de tríplice licença, como padronizador do sistema de licenciamento ambiental, segundo ele, ficaria a cargo do Estado, representado pelos órgãos ambientais competentes a expedição das seguintes licenças:

Art. 19 – O Poder Público, no exercício de sua competência de controle, expedirá as seguintes licenças:

- I. - Licença Prévia (LP), na fase preliminar do planejamento de atividade, contendo requisitos básicos a serem atendidos nas fases de localização, instalação e operação, observados os planos municipais, estaduais ou federais de uso do solo;
- II. - Licença de Instalação (LI), autorizando o início da implantação, de acordo com as especificações constantes do Projeto Executivo aprovado;
- III. - Licença de Operação (LO), autorizando, após as verificações necessárias, o início da atividade licenciada e o funcionamento de seus equipamentos de controle de poluição, de acordo com o previsto nas Licenças Prévia e de Instalação.

O arremate final aos procedimentos pertinentes ao licenciamento ambiental foi dado pela resolução do Conama, que em seu art. 3º informa que para os empreendimentos e atividades considerados potencialmente degradantes ao meio ambiente, a expedição das licenças ambientais dependerá de estudo de impacto ambiental e respectivo relatório de impacto sobre o meio ambiente (EIA/RIMA). Estudos que contemplam possíveis impactos que acometam os meios naturais e socioeconômicos, inclusive, ao meio ambiente cultural.

O LICENCIAMENTO AMBIENTAL ATRELADO A ARQUEOLOGIA

A realização dos trabalhos arqueológicos visa atender as disposições existentes na Legislação Brasileira, com maior ênfase aos artigos 216 e 225 da Constituição Federal de 1988 que assegura ser dever do Estado a conservação dos

bens culturais do país. Nesse sentido, foi elegido a fundação e continuidade do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional na década de 30 do século XX – ao SPHAN cabia a tarefa de preservação para fazer chegar as futuras gerações o patrimônio cultural considerado como garantida à coletividade.

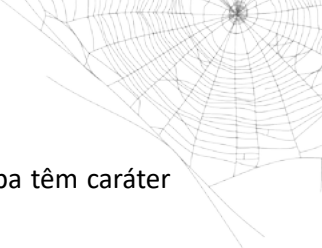
Na década de 90 do mesmo século, o SPHAN transforma-se em instituto e a autarquia passa a ter uma maior capilaridade em termos de políticas pró-patrimônio. Apesar das normativas, do inicialmente SPHAN e depois Iphan, relativas a realização dos estudos arqueológicos se tornam mais densas a partir de 1988, com a publicação da portaria SPHAN n. 7, que disciplina e ordena a apresentação dos projetos de pesquisa em arqueologia. Ressalta-se que esse é o ponto inicial, relevante sim, mas que nesse primeiro momento a arqueologia ainda não estava fortemente atrelada aos procedimentos relativos ao licenciamento ambiental. Esse estágio inicial dos dispositivos normativos abarcava, em grande parte, os estudos acadêmicos, desenvolvidos a partir de grandes universidades e, principalmente coordenados por arqueólogos estrangeiros atuando no país.

A necessidade cada vez maior da realização dos estudos arqueológicos, visto o grande potencial e a importância do país para o entendimento desses processos de ocupações pretéritas, ou seja, do processo formativo da paisagem cultural e do meio ambiente culturalizado é que conduziu a introdução da exigência da pesquisa arqueológica no licenciamento ambiental para a implantação de quaisquer empreendimentos, independente do seu porte, no território brasileiro.

Essa mudança de paradigma foi consolidada a partir da publicação da portaria Iphan n. 230/02, que compatibilizava a realização dos estudos arqueológicos a obtenção das licenças Prévia, de Instalação e de Operação. Nesse sentido, amplia-se o foco sobre a relevância do Iphan dentro do licenciamento, pois é ele o ente da União responsável pela análise, supervisão e pronunciamento sobre a anuência de cada uma das licenças mencionadas.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário a explicação sobre cada uma delas:

A Licença Prévia (LP), dentro do licenciamento ambiental/arqueológico, é aquela que está relacionada à viabilidade ambiental do empreendimento; é nesse momento que são apresentados óbices à continuidade de implantação do empreendimento na área proposta. Um dos momentos mais importantes em todo o licenciamento, pois além de se analisar a existência de óbices à viabilidade ambiental, são exarados os procedimentos a serem observados nos momentos *a posteriori*-



ri do licenciamento. Os estudos arqueológicos realizados nessa etapa têm caráter prognóstico.

A Licença de Instalação (LI), como seu próprio nome enfatiza é aquela que possibilita a realização dos procedimentos relativos a instalação do empreendimento, quando além do projeto básico elaborado, com a aprovação da viabilidade para a área pretendida, é elaborado o projeto executivo que traz em seu bojo o traçado definitivo com a área diretamente afetada pela implantação das estruturas permanentes e provisória. Os trabalhos arqueológicos que sempre devem ser realizados previamente a realização de qualquer atividade que impliquem revolvimento de solo ou possível risco a matriz arqueológica, porventura, existente na área, devem ser capazes de realizar um raio X no local, a partir da execução de uma metodologia assertiva, visando detectar a presença de sítios, materiais ou contextos de interesse arqueológico. Essas áreas uma vez identificadas são informadas em relatório próprio ao Iphan, que no momento de expor sobre seu posicionamento quanto a anuência da Licença de Instalação do empreendimento, direciona quais serão os procedimentos necessários a serem cumpridos, no que tange a questão arqueológica, para que o empreendedor interessado continue corretamente o processo de licenciamento ambiental.

A Licença de Operação (LO) é aquela que possibilita ao empreendimento entrar em funcionamento. O Iphan se posiciona quanto da anuência a LO, e, caso haja, sítios ou áreas relevantes e uma vez cumpridas as exigências do órgão que pode ir desde do Salvamento arqueológico do sítio, medidas de isolamento e identificação até a elaboração de um plano de gestão que envolva atividade de manutenção, conservação, socialização e educação ambiental e/ou patrimonial sobre a área, após cumpridas as exigências o empreendimento tem a anuência positiva do órgão.

Apesar de serem órgãos distintos o Iphan e o Ibama (ou os órgãos estaduais ou municipais de meio ambiente) precisam trabalhar juntos, pois a anuência positiva do Iphan, no que tange a questão do patrimônio cultural, é condição *sine qua non* para a expedição das licenças dos órgãos ambientais, conforme exposto pela portaria interministerial 419, de 2011, recentemente substituída pela portaria interministerial 60, de 2015, sob pena de ser considerada invalidada por portar vício de origem.

No ano de 2015 duas normatizações foram atualizadas, conforme mencionado a portaria interministerial 419/11, foi substituída pela portaria interministerial 60/2015. A atualização se deu pela apresentação dos órgãos de meio ambiente, que passam a ser colocados como os mediadores de todo o processo, inclusive sendo responsáveis pela tramitação e junção das manifestações demais órgãos envolvidos nos procedimentos relativos ao licenciamento ambiental e, por outro lado, esta

portaria regula as responsabilidades e competências de cada um dos agentes públicos. Assim, a Fundação Palmares para pronunciamento sobre terras quilombolas se existentes na área do empreendimento, a Funai a cargo de condicionar estudos a ser realizados em terrenos indígenas, o Incra quando as áreas envolverem questões fundiárias a serem abordadas e, ao Iphan sobre os procedimentos arqueológicos e de cunho cultural a serem implementados nas áreas pretendidas para a implantação do empreendimento.

A outra substituição se deu a partir da implementação da instrução normativa 01/2015, que revogou a portaria 230/02, na sua publicação. A IN 01/2015 visou adequar os procedimentos do Iphan às diretivas exaradas pela portaria 60/2015. O que a IN traz de novo à discussão é a apresentação de um enquadramento prévio para cada empreendimento de acordo com seu porte e tipo de impacto passível a possíveis zonas de interesse arqueológico, visto que muitas destas áreas e sítios ainda não foram descobertos, mas gozam da mesma proteção legal exposta na lei n. 3.924/61. Além disso, a normativa foca na realização de um programa educativo mais denso junto as comunidades envolvidas na área de implantação do empreendimento e profissionais indireta e diretamente envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da exposição, a ampliação do conhecimento produzido sobre o processo de licenciamento ambiental, pelos órgãos ambientes competentes e o licenciamento arqueológico atinente ao licenciamento ambiental e conduzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, foram apresentando convergência.

No nosso entendimento, isso demonstra antes de qualquer coisa um amadurecimento sobre o pensamento a respeito da importância e urgência da questão ambiental, o próprio nascimento de um ramo do Direito, exclusivo ao tratamento da matéria aponta que a manutenção do meio ambiente equilibrado, com informações resguardadas que alcance não só as gerações existentes, mas as futuras, como forma última de herança cultural, atesta um amadurecimento do Brasil no tratamento da questão.

Tornar-se signatário de alguns tratados internacionais, que não foram aqui abordados, por falta de tempo, espaço e sob risco de perda do foco desse estudo, pode ter contribuído para alertar as autoridades dirigentes sobre a emergência do tema, que como visto, ultrapassa a esfera do aspecto natural e alcança outras peculiaridades, por ser corretamente, no nosso entendimento, a questão do ambiente,

do bem estar da coletividade e da obtenção da sua qualidade de vida, assim como exarado por nossa constituição e nos outros documentos examinados, tratar-se de matéria mais ampla.

Tal amplitude alcança as esferas de realização das atividades cotidianas, enlaça o mundo do trabalho e aterrissa nos aspectos culturais. Tais elementos que nos unem enquanto único tipo de raça humana, as percepções das populações e, mais especificamente a brasileira e baiana, por conseguinte sobre a sua noção de origem, espaço, uso, passado e representação social envolvem-se em uma intrincada teia.

A observação mais pormenorizada dessa teia, ou melhor desses elementos, oportuniza a cada indivíduo valorizar o seu ponto de vista, sem prejuízo às ações dos órgãos e entidades competentes, é o que busca a arqueologia, que como vimos aqui, é também um meio de conservação e preservação do nosso patrimônio, que em última análise, por estabelecer diálogo estreito aos aspectos naturais e paisagísticos, é via privilegiada de preservação e cuidado com o ambiente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, R.; SOUZA, M. C. de; GALLO, H. **Normas e gerenciamento do patrimônio arqueológico**. Superintendência Regional do Iphan-SP, São Paulo, 2010.

BEZERRA DE MENEZES, U. A. “*New Archaeology*”: a arqueologia como ciência. In: **Diálogos sobre a Arqueologia**. Terceira Série, ano 1, n. 1, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 25/1937**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 99.274/90**, de 6 de junho de 1990. Regulamenta a lei n. 6.902, de 27 de abril de 1981, e a lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem, respectivamente sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental e sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.



BRASIL. **Instrução normativa Iphan n. 001/15**, de 25 de março de 2015. Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_001_DE_25_DE_MARCO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Lei federal n. 3.924/61**, de 26 de julho de 1961. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Disponível em: <http://tmp.mpce.mp.br/orgaos/CAOMACE/patrimonio-historico/Legislacao/Lei_3.924-61.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Lei federal n. 6.938/81**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria SPHAN n. 7**, de 1 de dezembro de 1988. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_007_de_1_de_dezembro_de_1988.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

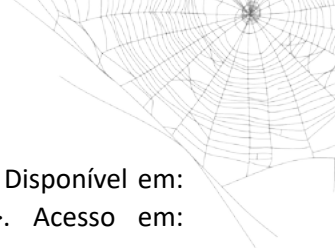
BRASIL. **Portaria Iphan n. 230**, de 17 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_230_de_17_de_dezembro_de_2002.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria Iphan n. 127**, de 30 de abril de 2009. Disponível em: <<https://iphanparana.wordpress.com/iphanparana/legislacao/legislacao-do-patrimonio-material/portaria-no-127-de-30-de-abril-de-2009/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria interministerial n. 419**, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/file/2010/11/portaria-419-11.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria interministerial n. 60**, de 24 de março de 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_Interministerial_60_de_24_de_marco_de_2015.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução Conama n. 001**, de 23 de janeiro de 1986. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html>. Acesso em: 28 fev. 2018.



BRASIL. **Resolução Conama n. 237**, de 19 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res97/res23797.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FIORILLO, C. A. P. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2007.

FIORILLO, C. A. P. *et al.* **Licenciamento Ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2015.

GASPAR, M. D. História da construção da Arqueologia *Histórica brasileira*. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia – USP**, São Paulo, n. 13, 2003.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Disponível em: <www.ibama.gov.br/>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <www.iphan.gov.br>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2001.

MILARÉ, E. **Direito do Ambiente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

TRIGGER, B. **História do Pensamento Arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2004.

CAPÍTULO 15

UMA ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO JURÍDICA DA LEGISLAÇÃO ACERCA PATRIMÔNIO CULTURAL E NATURAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma15>

Franciele da Silva Câmara

Patricia Oliveira Áreas

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows a hillside with some vegetation and a few people in the distance, one of whom is wearing a white shirt. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito se tem falado e escrito acerca do patrimônio natural e o patrimônio cultural. Dependendo do ambiente ou da perspectiva que se adota para a análise, inúmeras são as ilações que se realizam. Uma das principais é a manutenção de uma divisão em entre patrimônio natural e patrimônio cultural. Dessa forma, tais conceitos são tratados como exclusivos e excludentes entre si, por algumas ciências.

O presente capítulo, em sentido contrário, busca apresentar elementos que corroboram a perspectiva dentro da qual patrimônio cultural e patrimônio natural devem ser percebidos como elementos complementares de um conceito maior, o do meio ambiente. Dentro dessa perspectiva, buscam-se vincular elementos que indicam que o pesquisador deve observar seu objeto, tendo-se em vista a mutabilidade potencial dos conceitos. Especialmente quando se analisa a realidade concreta e o modo como ela se apresenta, quando se analisam alguns de seus elementos, como a legislação.

Em um segundo momento, o presente trabalho observa como se desenvolveu e como se desenvolve a dinâmica das transformações na legislação ambiental. Assim, essencial traçar-se um paralelo entre diferentes momentos teóricos, tendo-se em vista o modo como os agentes produziram a solução legislativa. Em um primeiro momento, a legislação foi desenhada, tendo-se por fato a distinção entre patrimônio cultural e patrimônio natural. Dessa forma, não havia ponto de conexão entre ambos. Porém, as transformações legislativas provaram que essa perspectiva era incompleta.

No terceiro momento do presente trabalho, analisa-se o modo como se buscou, com o desenvolvimento humano, a incorporar o patrimônio natural e o patrimônio cultural, nas equalizações do desenvolvimento humano. Desse modo, analisa-se uma das primeiras legislações de caráter internacional a regulamentar o tema, qual seja, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972). Esse foi um importante marco teórico para a concepção acerca do papel do ambiente no desenvolvimento humano, não apenas na concepção acerca da necessidade da proteção ambiental.

Embora em um estágio inicial, o ambiente tenha sido tratado apenas como objeto, essa não é a perspectiva teórica que o concebe atualmente, especialmente considerando-se a produção da legislação pátria. Ao fim, o presente trabalho ainda trata de analisar a perspectiva que, na atualidade, tem concebido o patrimônio cultural e o patrimônio natural como elementos que merecem um tratamento

que os torne indistintos. Em especial, a vertente que os concebe como integrando o meio ambiente.

INTERDISCIPLINARIDADE DOS CONCEITOS

Com referência ao tema do patrimônio natural, deve-se estabelecer a ênfase no seu reconhecimento enquanto integrante do patrimônio cultural. Dessa forma, essencial se torna reconhecer que a interpretação acerca do tema do patrimônio natural passou por um verdadeiro jogo de transformações e, porque não, de interesses. E, para apreender esse tema, com a propriedade que ele merece, se torna fundamental reconhecer o caráter interdisciplinar do patrimônio natural.

E, para articular esse tipo de conhecimento, é necessário absorver e integrar à base teórica do presente trabalho, o maior número de percepções distintas, acerca do patrimônio natural. E isso só pode ser feito, analisando-se os elementos que são oferecidos pelas diversas ciências que estudam o patrimônio natural. Essa é uma forma de entender a transversalidade dos conceitos, bem como das interpretações que são realizadas, de modo corrente, pelas diversas ciências que percebem a essencialidade do patrimônio natural.

De plano, importa observar que, segundo Milton Santos (1985), os conceitos são formulações teóricas. E, como tal, possuem caráter mutável. Nesse senso, a percepção acerca do patrimônio natural pode variar, seguindo o mesmo ritmo de transição dos períodos históricos. Assim, para o autor, “[...] a cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos do todo.” (SANTOS, 1985, p. 9).

Considerando-se a posição adotada por Santos, jamais se pode registrar a importância de um conceito, sem que haja, como fator preliminar, o reconhecimento de sua interdisciplinaridade. Em adição a essa lógica, há o que Baeta Neves (1979) denomina “Ideologia da Seriedade”. Elucida o autor, que a Ideologia da Seriedade “[...] impôs (ajudou a impor) um repertório determinado, ‘nobre’, de temas que mereceriam ser tratados por uma ‘ciência’ seguramente ‘séria’ e bem comportada.” (BAÊTA NEVES, 1979, p. 48). Dessa forma, além da interdisciplinaridade, os conceitos vão variar, ainda, segundo a perspectiva interpretativa de cada ciência, restringindo-se aqueles assuntos que podem ou não ser tratados em trabalhos acadêmicos.

Nesse senso, natural é o isolamento entre as ciências, bem como a reprodução de determinados parâmetros, em detrimento de outros. E, conforme ex-

prime Baêta Neves (1979), tal perspectiva coíbe a livre apreensão e compreensão dos objetos, perfazendo-se, dessa forma, os limites lógicos obrigatórios a serem tratados em cada estudo acadêmico a ser realizado. Assim, o tratamento dado a determinados temas, tende a atender determinados discursos e interesses.

E, como complementa Santos (1985), as mudanças de discurso e, portanto, as mudanças na interpretação de determinados conceitos são realizadas para atender certos interesses. Assim, essas modificações nem sempre ocorrem em função do atendimento a um bem comum. Antes, as modificações eventuais, que os conceitos sofrem ao longo do tempo, visam limitar o conjunto de interpretações a determinado(s) interesse(s).

Corroborando essa linha de pensamento, exsurge a percepção de Ulpiano Meneses (1996). Para Meneses (1996, p. 93), o “[...] valor cultural [de um bem cultural] não está nas coisas [*per se*], mas é produzido no jogo concreto das relações sociais”. Ou seja, o bem cultural não é cultural *per se*. Ele é cultural, segundo a construção que é realizada acerca de sua importância para aqueles atores que dominam determinados controles acerca do modo como funciona a interpretação de uma Sociedade.

Ainda, completa Meneses, entendendo que aquilo “[...] que chamamos de bens culturais não tem em si sua própria identidade, mas a identidade que os grupos sociais lhe impõem” (MENESES, 1996, p. 93). E, dessa forma, resta claro para os autores citados, que a variabilidade ou mutabilidade de um conceito está diretamente vinculada aos contextos históricos e às significações que são atribuídas pelos atores que realizam as análises e a produção dos conceitos. Além disso, as interpretações acerca dos conceitos estão diretamente vinculados aos valores que se deseja estabelecer ou proteger, com a produção de um determinado conceito.

E, nesse senso, para exemplificar, toma-se por base a legislação vigente, acerca do patrimônio cultural. Paisagem, arqueologia, ecologia, biosfera, manifestações culturais, biodiversidade são todos elementos que integram a grande categoria do meio ambiente, segundo a doutrina jurídica brasileira. Imerso nesta grande categoria meio ambiente, é que se insere o meio ambiente cultural. É nessa esfera, enquanto integrando o conceito de meio ambiente cultural, que exsurtem o patrimônio cultural e o patrimônio natural, enquanto subcategorias teóricas.

Dentro de tal perspectiva teórica, a proteção do patrimônio natural, que integra o meio ambiente cultural, é considerada enquanto um direito, conforme a legislação vigente. Afinal, os recursos naturais em sentido amplo compõe o direito ao meio ambiente sadio e equilibrado. Porém, ao mesmo tempo, a proteção do patrimônio natural também é entendida como uma obrigação (ou seja, um dever) de



todos os cidadãos. Afinal, essa é a formulação encontrada técnica e teórica, contida no comando do art. 225 da CF.

Exprime o art. 225 da CF que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Segundo a legislação, portanto, é imprescindível reconhecer e utilizar a locução “meio ambiente”, em uma perspectiva ampla.

A consagração dessa interpretação, adotada pelo ordenamento jurídico brasileiro, é confirmada por Fensterseiffer, Machado e Sarlet (2015). Para tais autores, a lógica na qual opera o direito ambiental brasileiro é construída, prevalecendo “[...] a adoção de uma concepção ampla do bem jurídico ambiental, de modo que a conformação do seu conteúdo se dá a partir da integração entre o ambiente natural e o ambiente humano (ou social)” (Fensterseiffer *et al.*, 2015, p. 207).

Nas palavras de Silva (2008), a perspectiva ampla, adotada pela legislação, busca abarcar ou, antes, unificar a perspectiva da proteção, tornando todos os elementos protegidos de forma unificada. Assim, a legislação busca “[...] a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas.” (SILVA, 2008, p. 2). Essa é a interpretação corrente acerca do tema, dentro da área teórica do direito. Trata-se, inclusive da forma como a questão é tratada em termos de Ações Cíveis Públicas, que versam acerca da proteção ambiental.

Acerca dessa interpretação, apresenta-se Jurisprudência que bem sintetiza tal viés. Tratando acerca de poluição sonora e da segurança urbana, em Ação Civil Pública que correu no estado de Minas Gerais, o argumento do Ministério Público tratou de seguir essa linha de pensamento, como referem Fensterseiffer, Machado e Sarlet (2015, p. 208):

Com a Constituição de 1988, passou-se a entender também que o meio ambiente divide-se em físico ou natural, cultural, artificial e do trabalho. Meio ambiente físico ou natural é constituído pela flora, fauna, solo, água, atmosfera etc., incluindo-se os ecossistemas (art. 225, § 1º, I, VII). Meio ambiente cultural constitui-se pelo patrimônio cultural, artístico, arqueológico, paisagístico, manifestações culturais, populares etc. (art. 215, § 1º e § 2º) [...] (STJ, REsp 725.527/MG, 1ª t. rel. Min. José Delgado, j. 10-4-2007).



A Jurisprudência selecionada bem ressalta a característica interdisciplinar que cerca a temática do meio ambiente e do patrimônio cultural. Na interpretação jurídica, o meio ambiente é divisível em quatro esferas, sendo estas a física ou natural, a cultural, a artificial e a do trabalho.

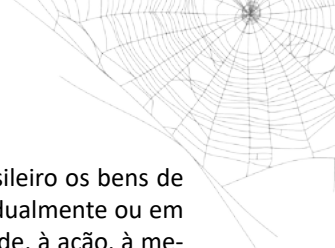
Conforme Zanirato e Ribeiro (2006), o conceito de patrimônio natural envolve a existência de uma área de território natural, na qual são apresentadas características ímpares do passado e das espécies daquela região. Desse modo, é necessário manter e reconhecer essa área e as espécies que nela habitam, considerando-se o resultado de um estilo de vida que se sobressaiu aos demais. Essa característica faz aquele local único e especial, seja por sua beleza cênica, seja por suas transformações naturais. Segundo Zanirato e Ribeiro (2006, p. 256),

[...] uma área natural apresentando características singulares que registram eventos do passado e a ocorrência de espécies endêmicas. Nesse caso a sua manutenção é relevante por permitir o reconhecimento da história natural e, também, para que se possa analisar as consequências que o estilo de vida hegemônico pode causar na dinâmica natural do planeta. [...] Além disso, a singularidade que faz a área merecer sua elevação à condição de patrimônio pode apresentar beleza cênica ou, ainda, ser fundamental para o desenvolvimento de processos naturais, como ocorre com o mangue, responsável pela reprodução de microrganismos que servem de base da cadeia alimentar.

Novamente, expressa-se o patrimônio natural, considerando-se a perspectiva da sua proteção. E essa interpretação permeia, como visto, os argumentos ministeriais, bem como a perspectiva na qual os julgadores constroem sua interpretação (decisão judicial). Em função dessa perspectiva, interesse, no próximo item, discutir acerca da interpretação dada aos bens culturais, pela legislação vigente.

EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Após indicar a conceitualização utilizada pelo direito, acerca da questão ambiental, faz-se necessário observar a interpretação acerca dos bens culturais, uma vez que insertos naquela classificação. De plano, destaca-se o art. 216 da CF, que define o que são bens culturais. O art. 216 da CF, também caracteriza a natureza desses bens como materiais e imateriais. Além disso, os incisos do art. 216, tem o papel de identificar quais itens podem ser classificados como patrimônio cultural.



Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os 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, nos quais se incluem:

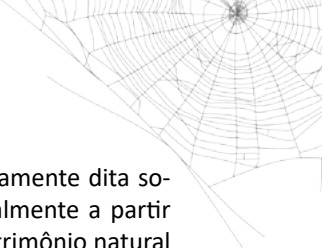
- I. - as formas de expressão;
- II. - os modos de criar, fazer e viver;
- III. - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Delphim (2009), ao estudar sobre os arts. 216 e 225 da CF, acentua a ampla proteção conferida. Segundo o autor, essa proteção contempla a cultura e meio ambiente. Estes são, segundo Delphim, explicados em momentos diferentes.

O Capítulo sobre o Meio Ambiente trata da conservação da natureza sob um ponto de vista biológico, sendo a responsabilidade legal e administrativa pelo meio ambiente ecologicamente equilibrado, pela preservação e restauração de processos ecológicos essenciais, pela biodiversidade e pela integridade do patrimônio genético, bem como por unidades de conservação, como parques nacionais e reservas ecológicas conferidas a órgãos ambientais. O Capítulo da Cultura declara como patrimônio cultural brasileiro alguns conjuntos urbanos e sítios naturais, sendo a gestão atribuída a órgãos culturais (DELPHIM, 2009, p. 168).

Logo, Delphim (2009) indica que os bens culturais e os bens ambientais são responsabilidade de órgãos distintos. Apenas no caso dos bens mistos há uma interpenetração de competências, havendo responsabilidade tanto do órgão ambiental, quanto do cultural. Além disso, salienta que as leis de proteção ambiental são sempre mais rigorosas que as legislações culturais. Ocorre, no entanto, que Delphim (2009) ainda está estudando meio ambiente e cultura de modo isolado. A solução seria entender tais elementos enquanto integrantes do patrimônio natural.

Segundo Scifoni (2006), a noção de patrimônio natural surge na legislação brasileira, a partir da década de 1930. Sua consolidação ocorre com a Convenção do Patrimônio, na década de 1970. Afirma Scifoni, que:



Apesar da noção de patrimônio natural propriamente dita somente ter aparecido e se consolidado mundialmente a partir da Convenção do Patrimônio, a ideia de um patrimônio natural foi sendo gradativamente construída muito antes, começando a despontar na legislação preservacionista de alguns países já a partir de 1930, caso do Brasil (SCIFONI, 2006, p. 83).

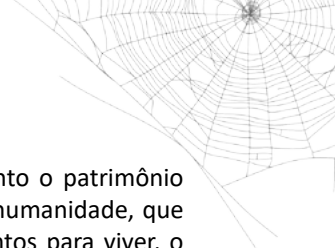
Nesse mesmo senso, Fenstersseiffer, Machado e Sarlet (2015, p. 27-30) identificam três fases do desenvolvimento da legislação ambiental. A primeira é aquela antes da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente – lei n. 6.938/81, chamada de Fase Legislativa “Fragmentária Instrumental”. A segunda, denominada Fase Legislativa “Sistemático-valorativa”, surge com a promulgação da mencionada lei. A última fase, chamada Fase Legislativa da “Constitucionalização”, ocorre a partir da vigência da CF 1988. Essa linha evolutiva da legislação auxilia no entendimento da relação entre meio ambiente e cultura, bem como, exprime o surgimento do conceito de sustentabilidade.

Segundo Leff (2001), a sustentabilidade surgiu em contraponto ao crescimento econômico desenfreado. Emerge nas décadas de 1960 e 1970, a consciência ambiental. A Declaração de Estocolmo (1972) e Convenção do Patrimônio são determinantes para a expansão dessa perspectiva. Afinal, auxiliam na imposição de limites à racionalidade econômica. Nesse contexto, o “Ambiente emerge como um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais” (LEFF, 2001, p. 17).

Depreende-se da legislação apresentada, que o patrimônio natural é um elemento da categoria meio ambiente cultural. Em adição, esses elementos integram o direito à cultura, bem como, o direito ao meio ambiente *lato sensu*. Nesse sentido, Mourão (2009) explana que é imprescindível à proteção do patrimônio natural, a equiparação de bens naturais ou ambientais aos bens culturais.

Nesse contexto, no parágrafo único do art. 216 é um instrumento de confirmação dessa tese, nele está expresso “[...] que o Poder Público, com a colaboração da Comunidade, protegerá o patrimônio cultural brasileiro (neste compreendido o patrimônio cultural ambiental).” Em sentido similar, assevera Souza Filho (2011), que patrimônio cultural e meio ambiente são essenciais para a cultura dos povos. A mera ameaça de desaparecimento, já afeta toda a sociedade. Portanto,

O patrimônio ambiental, natural e cultural, assim, é elemento fundamental da civilização e da cultura dos povos, e a ameaça de seu desaparecimento é assustadora porque ameaça o de-



saparecimento da própria sociedade. Enquanto o patrimônio natural é garantia de sobrevivência física da humanidade, que necessita do ecossistema – ar, água e alimentos para viver, o patrimônio cultural é garantia de sobrevivência social dos povos, porque é produto e testemunho de sua vida. Um povo sem cultura, ou dela afastado é como uma colmeia sem abelha rainha, um grupo sem norte, sem capacidade de escrever sua própria história, sem condições de traçar o rumo de seu destino (SOUZA FILHO, 2011, p. 16).

Para garantir essa proteção foi instituída a previsão legal para a Proteção da Natureza, esculpida no já citado art. 225 da CF. Esse elemento protetivo já reforça os papéis (do Estado e da Sociedade), bem como, reforça a importância da preservação do patrimônio natural. Além disso, necessário mencionar que a CF prevê a proteção do meio ambiente, com o fito de prevenir ou minorar o risco desastres ambientais e econômicos, decorrentes da exploração do ecossistema sem as devidas cautelas. Afinal, a exploração descontrolada pode afetar o presente e futuro da vida.

Nesse ponto, as palavras de Morato Leite (2004) são auspiciosas. Afirma o autor, que o Direito Ambiental “[...] se ocupa da natureza e das futuras gerações nas sociedades de risco, admitindo que a projeção dos riscos é capaz de afetar desde hoje ao desenvolvimento do futuro, que importa afetar, portanto, as garantias do próprio desenvolvimento da vida.” (MORATO LEITE, 2004, p. 241).

Em adição, cumpre destacar que o art. 216, da CF inclui, ainda, como integrando o conceito de patrimônio cultural, o patrimônio natural. Desse modo, o art. 216 não diferencia essas duas categorias, como fez a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972, da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Tal Tratado Internacional foi ratificado pelo Brasil, por intermédio do decreto n. 80.978, de 12 de dezembro de 1977.

Uma vez que trazida à baila, conveniente discutir o modo como a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972) tratou a questão do patrimônio cultural e natural. Além disso, necessário se faz, apresentar elementos de comparação com a legislação temática brasileira. Essa discussão é tratada no próximo item.



O ESCOPO DA PROTEÇÃO PATRIMONIAL

Apresentada a questão da legislação brasileira, faz-se necessário complementar a discussão, considerando-se as medidas internacionais de proteção ambiental. Nesse senso, discute-se a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972). Sobre esse Tratado Internacional, interessa perceber que a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972) realizou uma divisão geral do patrimônio. De um lado, havia o patrimônio cultural e, de outro, o patrimônio natural. E essa divisão pode ser sentida pela arquitetura das definições especificadas nessa Convenção.

Para tanto, é necessário perceber a redação dos artigos 1 e 2 da Convenção. De início, percebe-se que, mesmo sendo tratados em um mesmo capítulo, Patrimônio Cultural (artigo 1) e Patrimônio Natural (artigo 2) são tratados em artigos distintos.

Além disso, as próprias definições são elementos de diferenciação. Patrimônio cultural consiste nos monumentos, conjuntos e sítios que possuem características de “valor universal excepcional” com atuação humana, podendo envolver obras conjugadas com a natureza. Já patrimônio natural encerra as formações geográficas e fisiográficas, *habitats* de espécies animais e vegetais, sítios ou áreas naturais, que possuem “valor excepcional universal” sob o ponto de vista, estético, científico, de conservação e/ou de beleza natural. A diferença reside no envolvimento humano (Patrimônio Cultural) ou não (Patrimônio Natural).

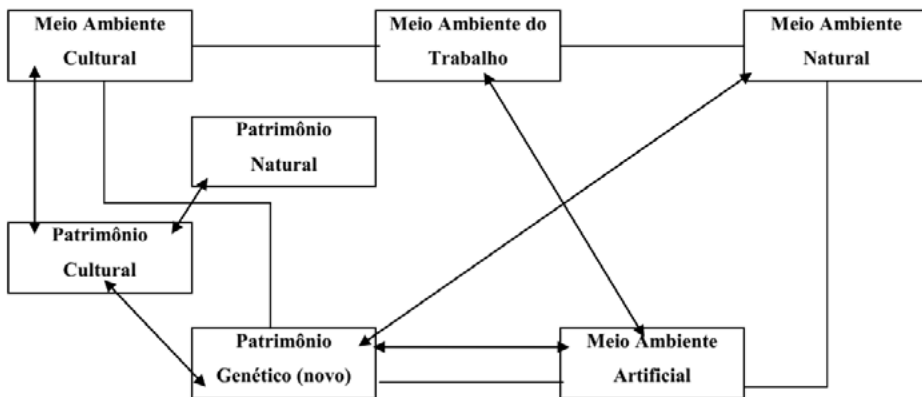
Apesar da diferenciação que se faz de patrimônio cultural não natural e patrimônio natural, pela Convenção de 1972, a relação entre esses patrimônios é intrínseca e importante. Em razão disto, a CF, em seu texto não estabeleceu qualquer diferenciação entre estas. Assim, a legislação pátria confere ao patrimônio natural, conforme expressa Mourão, ao estudar Fiorillo. Sobre a questão, aduziu Fiorillo que o meio ambiente é unitário e não determinado. E isso ocorre, porque, segundo a Política Nacional do Meio Ambiente qualquer divisão do meio ambiente, ofuscaria o seu principal objetivo, que é a tutela da vida saudável (MOURÃO, 2009, p. 17). Assim, o termo “meio ambiente” contempla os ambientes natural, artificial, cultural e do trabalho.

A respeito da questão Fiorillo e Leme Machado referem que há uma redundância do termo meio ambiente. E, igualmente, reforçam a ideia de que o ambiente assume formas multifacetadas. A partir dessa percepção, Mourão identifica que o patrimônio genético também deve ser considerado como pertencendo ao ambiente. Esse fato bem demonstra o potencial de uma definição aberta, no que se refere à variedade de elementos e assuntos que integram o ambiente.

Considerando o exposto, Fiorillo (2010) apresenta o conceito de meio ambiente, que, na sua percepção, é conferido pela Política Nacional de Meio Ambiente e pela CF, afirmando que o meio ambiente possui “[...] uma conotação multifacetária, porquanto o objeto de proteção verifica-se em pelo menos cinco aspectos distintos (patrimônio genético, meio ambiente natural, artificial, cultural e do trabalho), os quais preenchem o conceito da sadia qualidade de vida.”

Explorando essa percepção, pode-se conceber o seguinte Mapa Mental, para explicitar as imbricações e vinculações que compõe o meio ambiente, conforme expresso pelos autores até então apresentados:

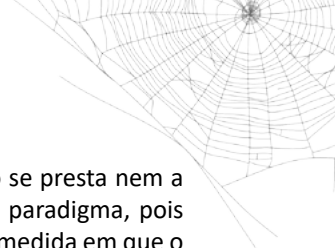
Figura 1 – Mapa Mental do Meio Ambiente
MEIO AMBIENTE



Fonte: O presente Mapa Mental foi criado baseado nos conceitos apresentados por Morato Leite (2004), Fiorillo (2010), Souza Filho (2011) e Machado (2015).

No entanto, as legislações em âmbito nacional que tratam do meio ambiente, são múltiplas, para tornar possível a efetiva proteção do patrimônio natural. Sobre esse tema, Sílvia Gallo (2003), ao estudar Deleuze e Guattari refere acerca da interdisciplinaridade do conhecimento. Ao estudarem a interdisciplinaridade, conforme Gallo (2003), os autores declaram o rompimento com o sistema cartesiano de ensino e abandonam o paradigma arborescente do saber. Do mesmo modo, é que a questão do patrimônio natural deve ser encarada.

Complementa, ainda, Gallo (2003, p. 86) que “Deleuze nos motiva o pensamento com o conceito de Rizoma, criado por Guattari no final dos anos 70”. Segundo esse conceito, essencial é entender a quebra do paradigma da organização. Assim,



Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 93).

Nesse senso, o conceito de Rizoma, surge como essencial, pois diante das muitas interpretações e conceitos, diante das muitas perspectivas e da interdisciplinaridade ínsita ao patrimônio natural e ao meio ambiente, deve-se adotar um conceito mais aberto. Dentro dessa perspectiva, deve-se reconhecer que os Rizomas são múltiplos e não estagnados. Portanto, em sendo abertos, os pensamentos e as conexões se propagam.

Seguindo em sua explanação acerca da teoria de Deleuze e Guattari (1995), Gallo (2003) apresenta que o Rizoma possui 06 princípios básicos. Esses princípios são: Conexão, Heterogeneidade, Multiplicidade, Assignificante, Cartografia e Decalcomania. Citados diretamente, Deleuze e Guattari (1995) revelam que:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, dendritos não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fenda, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 24).

Conforme Deleuze e Guattari (1995), o sistema rizomático propõe a interconexão entre as diversas disciplinas do saber. E, portanto, a Educação Interdisciplinar é a melhor maneira para superar a fragmentação do saber. Com isso, pode-se dizer que o pensamento não funciona como uma árvore. Ele deve ser encarado como múltiplo e não-ramificado.

Refere Gallo (2003), no seu estudo sobre Deleuze e Guattari, que as primeiras disciplinas que iniciaram os movimentos para romper com o método cartesiano, foram: a biologia, a ecologia e a geografia. É nesse momento que se justifica o caráter múltiplo do meio ambiente, e todas as questões atinentes a questão ambiental ou natural.

Diante do que foi apresentado até o presente momento, observa-se que o patrimônio natural, no âmbito da análise da legislação vigente, é parte integrante do meio ambiente cultural. E é desse mesmo modo, que deve ser entendido o patrimônio cultural. Especialmente considerando-se a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente e a CF. Portanto, demonstra-se a necessária inter-relação da cultura e do meio ambiente, considerando-se o modo como a questão é delineada na legislação vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceitos são instrumentos que garantem a viabilidade dos estudos teóricos que são realizados na academia. Dessa forma, eles servem como pontos de partida, que são utilizados pelos pesquisadores para chegar às suas conclusões acerca de determinado tema. No presente Capítulo, buscou-se observar, em um primeiro momento, o modo como os conceitos funcionam, bem como o potencial necessário para a sua alteração. Pelo estudo realizado, observa-se que conceitos são elementos voláteis, que dependem dos interesses e dos interessados em determinada discussão ou temática.

Em adição, também foi analisado o modo como se comportou a dinâmica das transformações na legislação ambiental, até se chegar no seu estágio atual de desenvolvimento. Dessa forma, observa-se que, embora hoje a legislação brasileira trate patrimônio cultural e patrimônio natural dentro das mesmas estruturas de proteção, nem sempre foi assim que se procedeu. Houve uma fase inicial, de legislação incipiente, na qual o ambiente era apenas um elemento da equação do desenvolvimento. Em sua segunda fase, passou-se à valorização do ambiente (e da sua valoração), como forma de controle do seu uso. Por fim, na fase atual, está-se diante de uma fase constitucional, do patrimônio natural e do patrimônio cultural. Além disso, há um dever de todos, no que se refere às ações visando a proteção ambiental.

Um terceiro momento, do presente Capítulo, buscou elucidar o modo como as primeiras legislações de caráter buscaram incorporar o patrimônio natural e o patrimônio cultural, nas equalizações do desenvolvimento humano. Dessa forma, resta claro que, enquanto a legislação do meio ambiente cultural, foi pensada em termos da separação dos patrimônios natural e cultural. Já não se observa o mesmo na legislação ambiental brasileira, isto porque, os legisladores ao tomar ciência das discussões sobre esse assunto, promoveram a elaboração de legislações que não relevassem, nem privilegiassem essa divisão entre patrimônio natural e cultural.

Apesar dessa diferença de pensamentos e de tratamentos, em relação ao patrimônio, hoje, a própria técnica conceitual permite reconhecer que tanto o patrimônio natural quanto o patrimônio cultural são partes integrantes do meio ambiente. E, dessa forma, não há como desconsiderar essas questões, quando se está buscando uma definição acerca do funcionamento da realidade. Portanto, é essencial que a conceituação acerca do patrimônio cultural e o patrimônio natural realizem um tratamento que os torne indistintos, ou seja, que mostre a relação intrínseca de ambos, visto o modo como a legislação pátria está evoluindo na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 80.978**, de 12 de dezembro de 1977. Promulga a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/DecretoLei_n_80.978_de_12_de_dezembro_de_1977.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1; trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94p. (Coleção TRANS).

DELPHIM, C. F. de M. O patrimônio natural no Brasil. In: Funari, Pedro Paulo A.; Pelegrini, Sandra C. A.; Rambelli, Gilson (orgs.) **Patrimônio cultural e ambiental: questões legais e conceituais**. São Paulo: Annablume, 2009.

FENSTERSEIFER, T. e SARLET, I. **Direito constitucional ambiental**. 4. ed. São Paulo: RT, 2014.

FENSTERSEIFER, T.; MACHADO, P. L. e SARLET, I. **Constituição e legislação ambiental comentadas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FIORILLO, C. A. P. **Curso de Direito Ambiental brasileiro**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEFF, H. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, J. R. M.; FERREIRA, H. S. (org.). **Estado de direito ambiental**: tendências, aspectos constitucionais e diagnósticos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

MENESES, U. T. B. **Os “usos culturais” da cultura**. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: YAGIZI, E. *et al.* (org). Turismo, paisagem e cultura. São paulo: ed. Hucitec, 1996. p. 88-99

MOURÃO, H. A. Patrimônio cultural como um bem difuso. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

NEVES, L. F. B. *A ideologia da seriedade e o paradoxo do coringa*. In: **O paradoxo do coringa e o jogo de poder & saber**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCIFONI, S. **A construção do patrimônio natural**. 2006. Tese de Doutorado (Geografia Humana) – USP, São Paulo.

SILVA, J. A. da. **Direito ambiental constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2008.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. **Bens culturais e sua proteção jurídica**. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

ZANIRATO, S. H.; RIBEIRO, W. C. **Patrimônio cultural**: a percepção da natureza como um bem não renovável. Revista Brasileira de História (Impresso), v. 26, p. 251-262, 2006.

CAPÍTULO 16

PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA À LUZ DO DIREITO POSITIVO BRASILEIRO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma16>

Tayson Ribeiro Teles

SUMÁRIO

The background of the page features a large, faint spider web overlaid on a landscape. The landscape shows rolling hills under a cloudy sky. In the foreground, several people are visible, some appearing to be in a traditional or indigenous setting. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.



INTRODUÇÃO

Pesando na atual condição dos povos indígenas brasileiros, que ainda (so-bre)vivem diariamente espoliados em seus direitos, e pensando que ações educacionais sempre oportunizam efetivas mudanças de postura da sociedade aprendente no que atine à proteção e à preservação do meio ambiente físico e cultural e à concretude da sustentabilidade das comunidades humanas, debatemos neste capítulo como a proteção aos direitos patrimoniais culturais indígenas ocorre (ou deveria ocorrer) à luz do direito pátrio. O conhecimento das legislações aqui abordadas nunca é demais, porquanto estas devem ser o mais publicizadas possível. Pretende o texto, portanto, ser elemento educacional sobre os direitos patrimoniais/culturais indígenas.

Como consigna Paiva (2015, p. 150), “atualmente os povos indígenas brasileiros se empenham para a emergência de uma nova consciência de cidadania e de participação social e política, com o objetivo de assegurar seus direitos e autonomia”. Entre tais direitos há o dever do Estado de preservar suas culturas (as indígenas), seu patrimônio cultural (dos povos indígenas). Isso, porque o direito fundamental de todos a um ambiente harmônico e equilibrado, primordial para a manutenção da vida humana, existe coadunado a dimensões culturais, geralmente imateriais. Ou seja, tem o Estado o dever de preservar e fomentar o patrimônio cultural indígena, pois tal patrimônio integra a diversidade constituidora do ambiente/sociedade brasileiro(a).

Os povos indígenas brasileiros lutaram muito para terem hoje os direitos que possuem. Ainda faltam muitas garantias e conquistas, notadamente relativas ao implemento de ações estatais práticas e concretas que tenham o escopo de proteger esses povos – não no sentido tutelador, mas no sentido humano, cultural. Entretanto, malgrado as atuais legislações possuidoras de direitos indígenas não tenham aplicabilidade imediata, sendo cotidianamente veladas por interesses e jogos ideológico-políticos, precisamos sempre estudar essas normas, a fim de, fomentando sua publicidade, buscar unir todo o Brasil num censo tático democrático-cidadão rumo a respeitarmos cada vez mais os povos indígenas e protegê-los, enquanto patrimônio cultural que representam de *per si*.

Neste capítulo, então, analisamos as principais normas pátrias vigentes relativas aos direitos indígenas relacionados ao seu patrimônio cultural. Objetiva a escrita trazer as representações culturais indígenas (tradições, cosmovisões, costumes, artes etc.) como sendo tanto um patrimônio cultural dos povos indígenas quanto um patrimônio cultural de todos os brasileiros. A justificativa para a feita

do texto coaduna-se ao *facto* de que, infelizmente, ainda vige neste país desconhecimento, por parte do cidadão, das mais de 14 mil leis (somente federais) em vigor na nação e, assim, conhecer do Direito “apresenta-se como robusto sustentáculo que permite aos cidadãos ter acesso a melhores condições de atuar em prol da sociedade, articulando, eficazmente, anseios e ideias de assumir posição ativa nas decisões que lhes interessam diretamente” (RANGEL, 2014, n. p.).

Conhecer as leis de nosso país sempre será benéfico a todos nós, pois “o direito à informação se apresenta [...] como pedra fundamental para a promoção da tutela de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos, notadamente os relacionados ao *patrimônio público* [...]” (RANGEL, 2014, n. p.) e, no caso do assunto aqui abordado, cremos serem os povos indígenas e suas culturas, além de um patrimônio cultural do Brasil, um verdadeiro patrimônio público. Ou seja, são os indígenas elementos baldrâmicos de nosso sistema cultural híbrido, multireferenciado, heterogêneo e, principalmente, pertencente a todos nós, indistintamente. Não que sejamos donos dos povos indígenas. Ocorre que devemos relevar a existência deles como uma honra, um presente para todos nós, pois remetem às nossas origens¹.

MEIO AMBIENTE E PATRIMÔNIO CULTURAL

In primo loco, devemos ter em mente que “a cultura brasileira é o resultado daquilo que era próprio das populações tradicionais indígenas e das transformações trazidas pelos diversos grupos colonizadores e escravos africanos” (BROLLO, 2006, p. 15-16), ou seja, é evidente a colaboração dos povos indígenas da *Terrae Brasiliis* primitiva para a atual formação cultural de todos nós. Somos todos, sem exceção, produtos de misturas históricas, biológicas e sociais, entre indígenas, europeus e negros africanos dos séculos XVI e XVII, e entre caboclos e imigrantes europeus dos séculos mais recentes.

Aliás, falar do Brasil é pouco: não podemos jamais conceber existir alguma “pureza racial” em qualquer parte do mundo. É clarividente que, nos séculos mais recentes, “a globalização [...] provoca um fluxo migratório massivo de pessoas e uma forte dinâmica na produção, circulação e consumo de bens, materiais e simbólicos, produzindo, nesse processo, multiculturalismo, hibridismo cultural” (RODRIGUES, 2012, p. 1).

Nessa perspectiva, precisamos compreender que nosso meio ambiente brasileiro, ou ambiente brasileiro – para não sermos redundantes, é “constituído

1 Nessa direção, claro é o art. 23 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o *patrimônio público*”.

por bens culturais materiais e imateriais portadores de referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira” (RANGEL, 2014, n. p.). Isto é, não se pode conceber em hipótese qualquer que haja “uma cultura brasileira” ou uma “identidade brasileira homogênea”.

É uma constatação evidente, mas devemos realçar tal pensamento, porquanto ainda vigem atualmente no Brasil ideias elitistas que solapam diariamente ações estatais constituídas como tentativas de promover a equidade e o bem comum sem qualquer preconceito ou discriminação, como determina o inciso IV do Art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988² (doravante CRFB/88). Em outras palavras: mesmo hoje em dia ainda há no país pensamentos puristas e conservadores que consideram negros, pobres e indígenas como pessoas inferiores, “ignorantes” e sem qualquer valor.

Nessa percepção, como assevera Rangel (2014, n. p.):

O meio ambiente cultural é constituído por **bens culturais**, cuja acepção compreende aqueles que possuem **valor histórico**, artístico, paisagístico, arqueológico, espeleológico, fóssilífero, turístico, científico, refletindo as características de uma determinada sociedade. Ao lado disso, quadra anotar que a cultura identifica as sociedades humanas, sendo formada pela história e maciçamente influenciada pela natureza, como localização geográfica e clima. Com efeito, **o meio ambiente cultural decorre de uma intensa interação entre homem e natureza**, porquanto aquele constrói o seu meio, e toda sua atividade e percepção são conformadas pela sua cultura. (Grifos nossos)

Vê-se que, pois, ambiente não é apenas a natureza, como concebe o senso comum. Ambiente é o conjunto de todos os elementos humanos e naturais integrantes do substrato onde passa a vida humana e animal/vegetal durante o curso da história. Desse *modus*, é possível dizer que toda manifestação humana é um ato de cultura, pois somente o homem tem o domínio da razão. Os outros animais possuem inteligência, sistemas nervosos, mecanismos de defesa, mas não detêm a volição por desenvolver estratégias culturais de modificação de suas realidades. Logo, o certo não é nem asseverarmos haver um ambiente e uma cultura em si. O que há é o ambiente cultural em que os homens vivem. O homem, por ser um animal cultural, transforma o ambiente natural em ambiente cultural. Ambiente tal repleto de bens culturais de valor histórico e que constituem patrimônio, uma espécie de “propriedade simbólica”, de toda a humanidade, de toda a “cultura humana”.

² “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.



Outrossim, perlustrando um conceito técnico do que seja patrimônio cultural, nas palavras de Rodrigues (2012, p. 4):

É o conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de **interesse coletivo**, suficientemente relevantes para a perpetuação no tempo. O patrimônio faz recordar o passado; é uma manifestação, um testemunho, uma invocação, ou melhor, uma convocação do passado. Tem, portanto, a função de (re)memorar acontecimentos mais importantes; daí a relação com o conceito de memória social. A memória social **legitima a identidade de um grupo**, recorrendo, para isso, do patrimônio (MARTINS, 2011). **O patrimônio expressa a identidade histórica e as vivências de um povo. O Patrimônio contribui para manter e preservar a identidade de uma nação daí o conceito de identidade nacional, de um grupo étnico, comunidade religiosa, tribo, clã, família** (CHOAY, 1992). É a herança cultural do passado, vivida no presente [...]. (Grifos nossos)

Portanto, no caso dos povos indígenas brasileiros, suas diversas culturas, tradições, cosmovisões, religiosidades, medicinas, artes, entre outros elementos, constituem verdadeiro “patrimônio cultural simbólico/imaterial” do Brasil. Podemos dizer, ainda, que por terem vinculação direta com a origem da nação, são os povos indígenas e os seus elementos citados um “patrimônio atemporal” do Estado brasileiro. Isto é, as culturas indígenas são espécies do gênero “patrimônio cultural do povo brasileiro”.

Isso, visto que:

O patrimônio cultural de um **povo** é formado pelo conjunto dos **saberes**, fazeres, **expressões, práticas** e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. A preservação do patrimônio cultural significa, principalmente, cuidar dos bens aos quais esses **valores** são associados, ou seja, cuidar de **bens representativos da história e da cultura de um lugar**, da história e da cultura de um grupo social, que pode (ou, mais raramente não) ocupar um determinado território. Trata-se de cuidar da conservação de edifícios, monumentos, objetos e obras de arte (esculturas, quadros), e de cuidar também dos **usos, costumes e manifestações culturais** que fazem parte da vida das pessoas e que se transformam ao longo do tempo. O objetivo principal da preservação do patrimônio cultural é **fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade**, a um grupo, ou a um lugar, contribuindo para a ampliação

do exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida³ (BRAYNER, 2007, p. 12). (Grifos nossos)

E é exatamente isto o que os indígenas reivindicam: serem reconhecidos por seus valores, saberes, expressões, práticas, artes, costumes e manifestações atemporais. Não querem os povos indígenas que todo o país se convolva em indígena. Somente que possam viver em paz em suas terras, sob o manto de suas tradições, seus comportamentos, seus dogmas e, nesse intento, é que têm lutado desde 1500 pela feitura de legislações que criem deveres ao Estado, e a todos os outros cidadãos, relativos ao respeito por suas culturas.

DISPOSITIVOS LEGAIS BRASILEIROS PERTINENTES AO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA

No plasma dessa necessária assunção de respeito para com os povos indígenas, existem hodiernamente várias legislações pátrias que cuidam dos direitos indígenas pertinentes às suas culturas enquanto patrimônios culturais do país. Nesta seção, comentamos perfunctoriamente as principais e precípuas normas vigentes sobre tal temática, sem, obviamente, querer esgotar o tema.

A primeira delas é a própria CRFB/88. Estampa nossa Carta Política democrática, em seu art. 231, que “são reconhecidos aos índios sua *organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Percebe-se que, consoante a *lex maior* do Brasil, é dever do Estado brasileiro proteger as culturas indígenas, bem como fazer com que estas sejam respeitadas e caminhem longe do vale do amesquinamento, do vilipêndio social⁴.

3 Conceito bem parecido com o erigido pela CRFB/88, para quem “constituem patrimônio cultural brasileiro os 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, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (art. 216).

4 Na ideia de que os indígenas são, assim como todos os “não indígenas”, elementos estruturantes do (meio) ambiente brasileiro, esse dever de proteção estatal é ratificado também pelo art. 225, ainda da CRFB/88, o qual insculpe que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Objetivo tal surgido ainda no século XX, quando se começou a pensar em criar um órgão oficial de defesa dos interesses dos povos indígenas, a Fundação Nacional do Índio (Funai), substituta dos vários órgãos positivistas, aculturadores, militaristas e tuteladores que lhe antecederam, os quais visavam, em sua maioria, somente controlar os povos indígenas, administrando-os rumo ao apagamento progressivo de suas culturas e identidades plurais e diferentes.

Ao criar a Funai, mesmo em pleno regime militar, pela pressão dos organismos internacionais protetivos dos direitos indígenas, asseverou o Estado brasileiro, no art. 1º, inciso II, da lei federal n. 5.371/1967 – lei de criação da Funai, ser atribuição desta Fundação “gerir o *patrimônio indígena*, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização”. Além disso, naquela oportunidade também determinou o Estado que, em aspectos econômicos, “as rendas do *Patrimônio Indígena* serão administradas pela Fundação tendo em vista os seguintes objetivos: I – emancipação econômica das tribos; II – acréscimo ao patrimônio rentável [dos povos]; e III – custeio dos serviços de assistência ao índio” (art. 3º).

Nesse prisma, consubstancia ainda a “Constituição Cidadã”, em seu art. 215, que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, bem como “[...] protegerá as manifestações das culturas populares, *indígenas* e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (parágrafo 1º).

Após a criação da Funai, certo tempo depois, em 1973, surge o Estado brasileiro com a ideia de um “Estatuto do Índio”, uma lei que amealhasse os principais direitos dos povos indígenas e deveres do Estado, e dos cidadãos, para com estes. A lei federal n. 6.001/1973, quase toda revogada tacitamente pela CRFB/88, trouxe, em seu art. 39, a ideia de que “constituem bens do *Patrimônio Indígena*: I – as terras pertencentes ao domínio dos grupos tribais ou comunidades indígenas; II – o usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas por grupos tribais ou comunidades indígenas e as áreas a eles reservadas; e III – os bens móveis ou imóveis, adquiridos a qualquer título [pelos povos]”. Tal diploma carregou ao mundo *juris* pátrio, também, a noção de que “é assegurado o respeito ao *patrimônio cultural* das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (art. 47).

Nessa esteira de obtenção/conquista de legislações dimanadoras de deveres de respeito às culturas indígenas, não podemos deixar de lembrar da célebre Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma subsidiária da Organização das Nações Unidas (ONU), que, apesar do nome relativo ao “trabalho”, produz regramentos sobre direitos humanos de um modo geral. Essa convenção da

OIT é de 1989 e foi assinada pelo Brasil em 2002, passando a valer a partir de 2004, por meio do decreto n. 5.051/2004. Consigna a Convenção, entre outras coisas, que os governos do mundo deverão implementar ações “que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e *culturais* desses povos [os indígenas], respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições” (art. 2º, inciso II, alínea “b”).

Exemplo do preceituado nesta Convenção quanto ao respeito que se deve direcionar aos povos indígenas e seu patrimônio cultural é a ideia de que nas ações estatais de saúde indígena, “[...] levar-se-á em consideração [...] *seus métodos tradicionais* [dos povos] de prevenção, práticas curativas e medicamentos” (art. 25, OIT 169). Pensamento ratificado pelo “Estatuto do Índio”, asseverador de que “na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola [indígena], *especial* assistência [diferenciada] dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados” (art. 54, parágrafo único); e corroborado, ainda, pela norma regulamentadora do Sistema Único de Saúde (SUS), o decreto n. 7.508/2011, que estabelece, em seu art. 11, parágrafo único, que “a população indígena contará com regramentos *diferenciados* de acesso, compatíveis com suas especificidades e com a necessidade de assistência integral à sua saúde [...]”.

Quando se fala de regramentos diferenciados para os povos indígenas se está falando de promoção da equidade e, acima disso, da necessidade de adaptar a prestação estatal de serviços à realidade indígena. Os indígenas possuem o interesse de serem beneficiados pelo Estado em algumas áreas, mas, além disso, devemos nós também termos o interesse de beneficiar tais povos, pois eles são vigas mestras de nossa cultura. Getúlio Vargas, ainda em 1937 editou o decreto-lei n. 25⁵, o qual estampa, em seu art. 1º, que “constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de *interesse público*, quer por sua vinculação a *atos memoráveis da história do Brasil*, quer por seu excepcional valor arqueológico ou *etnográfico*, bibliográfico ou artístico”. A partir dessa norma, devemos entender serem os indígenas detentores de “culturas de interesse público”. Eles são a nossa história. São patrimônio nosso.

Em 1961, por meio da lei n. 3.924⁶, o Estado brasileiro disse que são considerados patrimônio cultural da nação: “obras arquitetônicas, de escultura ou de *pintura monumentais*, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, *inscrições*, cavernas e grupos de elementos, que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; [...] obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como as zonas, inclusive lugares

5 Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

6 Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos.

arqueológicos, que tenham valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, *etnológico ou antropológico*” (art. 1º). Logo, todas as pinturas indígenas, inscrições, cerâmicas e artes em geral são patrimônio do Brasil.

Em 2003, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) editou a Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, em Paris. Em 2006, o Brasil ratificou essa Convenção por meio do decreto legislativo n. 22. Segundo esta norma internacional, em seu art. 2º:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Ao lado disso, podemos citar, também, o decreto n. 80.978, de 1977, que promulgou no Brasil a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Cultural e Natural Mundial de 1972, e o decreto n. 592, de 1992, que promulgou o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, o qual, em seu art. 1º, aduz que “*todos os povos têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito, determinam livremente seu estatuto político e asseguram livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural*”. Portanto, sendo os indígenas povos, estes devem ter tais direitos, os quais são de fundamental importância para a manutenção e a progressão do patrimônio cultural indígena. Os indígenas não são povos no sentido de nação, mas no sentido de comunidades culturalmente autônomas.

Outrossim, o decreto n. 7.387, de 2010, instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. O art. 1º desse regramento consubstancia que o referido inventário é um “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Logo, as línguas indígenas, por fazerem parte da história evolutiva do Brasil, merecem serem inventariadas, conservadas e promovidas. Cuida lembrarmos, ainda, do decreto n. 6.177 de 2007, que promulgou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de Paris (2005). O art. 2º desta regra jurídica externa:

A diversidade cultural somente poderá ser protegida e promovida se estiverem garantidos os direitos humanos e as liberdades fundamentais, tais como a **liberdade de expressão**, informação e comunicação, bem como a possibilidade dos indivíduos de escolherem expressões culturais [...]. (Grifos nossos)

Dessa maneira, ao fomentarmos a proteção estatal às línguas indígenas, devemos entender tais línguas como manifestação da cultura indígena e, em maior relevo, como o direito dos povos indígenas se expressarem e o fazerem como quiserem – a nossa constitucionalizada “livre expressão”. Se para se expressarem livremente eles precisam de suas línguas, devem usá-las!

Mas, de revés, não adianta garantirmos esses vários direitos indígenas em leis se não houver efetiva participação dos povos no engendro e controle de políticas públicas que objetivem promover seus patrimônios culturais. Nesse meandro, podem os povos indígenas se valerem do decreto n. 5.761 de 2006⁷, o qual deixa claro que são membros da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (art. 39) “[...] seis representantes de entidades associativas de setores culturais e artísticos, de âmbito nacional” (inciso V), sendo que destes seis, deverá haver representantes de áreas como patrimônio cultural material e imaterial, inclusive museológico e expressões das culturas negra, *indígena*, e das populações tradicionais.

Não podemos esquecer a educação. Estabelece a lei n. 9.394, de 1996, a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 26, § 4º, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes *indígena*, africana e europeia”, e, por isso, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se *obrigatório* o estudo da história e cultura afro-brasileira e *indígena*” (art. 26-A).

Sendo que quanto aos conteúdos a serem ministrados, versa o parágrafo 1º do art. 26-A que:

O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses [...] grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁷ Estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura – PRONAC.

No que se refere a quais disciplinas ensinarão os conteúdos, estes “[...] serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (parágrafo 2º). E não para por aí. Ainda sobre educação e povos indígenas, estabeleceu o legislador pátrio no art. 78, também da LDB:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos: I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Grifos nossos)

Além disso, é dever da união apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas diversos, os quais serão planejados com audiência das comunidades indígenas (art. 6º, OIT 169 – direito à consulta) e incluídos nos Planos Nacionais de Educação. Estes planos devem ter os seguintes escopos (LDB, art. 79, § 2º):

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Destarte, mais recentemente, no seio da luta pela conquista principalmente da autonomia em suas terras, para poderem nelas viverem como quiserem, os povos indígenas obtiveram a produção da Declaração das Nações Unidas – ONU sobre os direitos dos Povos Indígenas, de 2007, diploma também seguido pelo Brasil. Esta norma preceitua, em seu art. 31, que:



Os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu **patrimônio cultural**, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas. Também têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual sobre o mencionado **patrimônio cultural**, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais. (Grifos nossos)

Seguindo essa visão perfectibilizadora de maior liberdade para os povos indígenas, em 2012, por meio do decreto n. 7.747/2012, o Estado brasileiro forjou a “Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas”. Propala o referido documento legal, em seu art. 1º, que essa política tem:

[...] o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do **patrimônio indígena**, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural [...]. (Grifos nossos)

Entrementes, outra norma imanente ao tema, também erigida há pouco tempo, é o “Estatuto da Igualdade Racial”, a lei n. 12.288/2010, que colaciona em seu art. 2º:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da **etnia** ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, **culturais** e esportivas, defendendo sua dignidade e seus *valores* religiosos e *culturais*. (Grifos nossos)

Percebe-se, então, que, pelo menos formalmente, está incrustada nos objetivos do Estado brasileiro a ideia-valor da importância de respeitarmos as culturas

indígenas, enquanto patrimônio cultural tanto das comunidades indígenas quanto nosso, os cidadãos “não indígenas diretamente”⁸. E tal respeito não pode ser mero ato tolerador ou alavancado por discursos preservacionistas do tipo “politicamente correto”. Respeitar os indígenas, infere-se das leis, tem a ver com perceber que todos somos únicos e irrepetíveis, não havendo seres humanos melhores ou mais evoluídos do que outros. Engendrar respeito para com os indígenas tem a ver com exercer a alteridade, se alocar, mentalmente, no lugar do outro e julgar o que é preciso que ele possua para viver bem, feliz, realizado, mesmo se sua cultura nos pareça “estranha”.

O que os povos indígenas ambicionam não é um rol de privilégios *in faciem* dos outros brasileiros, mas tão-somente o reconhecimento de suas condições diferenciadas de vida e o respeito às suas práticas e *modus vivendi*. Cremos que, apesar de todas as tentativas hodiernas de retrocesso – eliciadas mormente por atitudes neoliberais tendentes a extirpar direitos sociais do brasileiro conquistados com muito suor, por meio de muitas e sofríveis lutas de várias pessoas -, o contemporâneo Estado brasileiro está acordando do sono profundo de 500 anos de (proposital) preconceito e reconhecendo a necessidade premente da (re)produção de dispositivos legais, cominados a ações concretas, que busquem a valorização, proteção e ampliação das culturas indígenas, que passam, nesse começo de século, a ser relevadas como verdadeiro patrimônio cultural do país e também do mundo.

Prova disso foi a criação em 2015 recente do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), um órgão integrante do agora Ministério da Justiça e Segurança Pública, que visa reunir representações de várias instituições, como a Funai, as Organizações Não-governamentais (ONG’s) ligadas às questões indígenas, o Ministério Público⁹, o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde, as lideranças indígenas e tantos outros, com o fito de debater, aprovar e implementar políticas públicas em benefício dos quase 1 (um) milhão de indígenas habitantes do Brasil. Aduz o decreto n. 8.593/2015, regulamento de criação do CNPI, em seu art. 2º, ser papel deste:

I – propor objetivos, princípios e diretrizes para as políticas públicas voltadas aos povos indígenas; II- propor prioridades e critérios para a condução da política indigenista [...]; III- acompanhar a execução das ações das políticas públicas voltadas aos povos indígenas; [...]; V- incentivar a implementação e a harmo-

8 Indiretamente, todos somos indígenas, negros, brancos, amarelos, europeus etc.

9 Vale lembrar: conforme a CRFB/88, art. 129, inciso III, é função do *parquet* “promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos”.

nização entre as políticas públicas específicas, diferenciadas¹⁰ e direcionadas aos povos indígenas.

Por final, devemos lembrar também dos crimes relacionados à cultura indígena. Estabelece o art. 58 do “Estatuto do Índio”, que constituem crimes contra os índios e a cultura indígena:

I – escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição culturais indígenas, vilipendia-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática. Pena – detenção de um a três meses; II – utilizar o índio ou comunidade indígena como objeto de propaganda turística ou de exibição para fins lucrativos. Pena – detenção de dois a seis meses; III – propiciar, por qualquer meio, a aquisição, o uso e a disseminação de bebidas alcoólicas, nos grupos tribais ou entre índios não integrados. Pena – detenção de seis meses a dois anos.

As penas de tais crimes são agravadas de um terço quando o delito for praticado por funcionário ou empregado do órgão de assistência ao índio, no caso a Fundação Nacional do Índio. Além disso, “no caso de crime contra a pessoa, o patrimônio ou os costumes, em que o ofendido seja índio não integrado [entendamos isolado] ou comunidade indígena [mais de 1 indígena], a pena será agravada de um terço” (art. 59).

PERCEPÇÕES: NA VERDADE, É PRECISO MAIS QUE LEIS!

Após o esposado, cumpre pensarmos que todas as manifestações indígenas, absolutamente todas, representam elementos do patrimônio cultural brasileiro e devemos todos respeitar esse patrimônio em sua integralidade. Obviamente todos somos diferentes, mas, com relação ao patrimônio cultural, devemos todos nos unir e aperfeiçoar nossas técnicas, nossas “ciências”, nossas artes, nossas leis. Chega de valorizarmos os indígenas apenas nos dias dezanove de abril, quando mostramos às crianças nas escolas a velha visão estigmatizada e estereotipada dos povos indígenas como pessoas “tapadas” que habitam nas florestas fazendo sons

10 Como estampado na introdução da Convenção 169 da OIT, “no bojo da revolução social e cultural que ocorreu em quase todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970, os povos indígenas e tribais também despertaram para a realidade de suas origens étnicas e culturais e, conseqüentemente, para seu direito de serem diferentes sem deixarem de ser iguais”.

com a boca, exalando preguiça, andando sem roupas e revestidos com penas de animais voadores.

Os povos indígenas não são isso. São apenas pessoas possuidoras de entendimentos diferentes dos nossos “ocidentais” a respeito da vida, da existência, de Deus(es), das doenças, do tempo, das comidas, da natureza, das lendas, do sexo, dos dogmas, dos princípios e outras coisas. Temos de nos comportar diferentemente do que fez o egocêntrico colonizador europeu que quando viu as artes, as pinturas e as cerâmicas dos indígenas “americanos”:

Impressionado pela força, autenticidade e qualidade estética desses objetos, [...] concluiu que eles eram dignos de figurar nos melhores museus da Europa. Desse modo, inaugura uma forma preconceituosa de olhar a arte indígena, estranha e contraditória, predominante ainda hoje em muitos setores da sociedade: reconhecem que o produto é sofisticado e refinado, mas classificam o produtor como **selvagem e bárbaro e a sociedade que o produziu como atrasada**, concebendo a arte de forma isolada, independente do artista e do conjunto de valores e tradições culturais que a mantém (FREIRE, 2004, n. p.).

Ou seja, não podemos enaltecer as culturas indígenas, comprar os lindos produtos indígenas em feirinhas, fantasiar nossas crianças de “indiozinhos” nos meses de abril e concomitantemente conceber os indígenas como “bichos”, “aberrações” de Deus ou outra coisa. Não podemos “abordar uma cultura pelo viés de seus modos de saber-fazer, como ainda fazem muitos livros escolares que caracterizam os povos indígenas a partir da simplicidade de sua cultura material: os índios moram em casas de palha e não em casas de tijolo” (GALLOIS, 2006, p. 8). Não devemos cometer o equívoco social (e psicológico) de julgar o grau civilizatório dos indígenas pelo legado tecnológico que eles nos oferecem, cotejando seus artefatos com os nossos. Possuímos equipamentos mais “modernos”, pois nossa realidade foi nos pedindo inventos vários melhoradores de nossas vidas urbanas.

Cabe a todas as instituições ajudar na promoção da defesa dos direitos dos povos indígenas, mormente no sentido de proteger e fomentar o desenvolvimento de suas culturas. O dever não é apenas do governo federal (União). Como concebeu o constituinte originário, no art. 24 da CRFB/88, “compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] VII – proteção ao *patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico*”. Sendo que aos municípios cabe “promover a proteção do *patrimônio histórico-cultural local*, ob-

servada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual” (art. 30, inciso IX). Todos tem poder e condições para agir!

Podemos, ainda, dizer que qualquer cidadão pode agir sempre que verificar desrespeito para com a cultura indígena. Considerar os povos indígenas como um *patrimônio cultural público*, como aqui fizemos, nos permite estender à Ação Popular criada pela CRFB/88 a possibilidade de qualquer pessoa, além dos próprios povos indígenas¹¹, ingressar em juízo, sem necessidade de advogado, para lutar por garantias indígenas¹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi produzido especialmente para esta presente coletânea. No capítulo, objetivamos trazer ao leitor as mais importantes legislações brasileiras lidadoras da questão indígena e suas interfaces com o (meio) ambiente e com o patrimônio cultural dos povos indígenas. Pensamos que o (re)conhecimento dessas legislações, ou a sua (re)publicização em obras como esta, não deixam de ser ato educacional, visto que (somente) por meio da educação é que o homem toma conhecimento de seus direitos, garantias e, principalmente, de seus deveres para com o seu próximo (e o seu distante também).

Finalizamos sintetizando qual deve ser o ideal do Estado brasileiro de nosso tempo no que atine às chamadas “questões indígenas”. Conforme preleciona a citada aqui Declaração da ONU sobre os direitos dos Povos Indígenas” (2007), estes povos “[...] têm direito, sem qualquer discriminação, à melhoria de suas condições econômicas e sociais, especialmente nas áreas da educação, emprego, capacitação e reconvenção profissionais, habitação, saneamento, saúde e seguridade social” (art. 21).

Porém, não se fala em “melhoria” no sentido de que todos os indígenas do mundo vivam “morrendo de fome”, por exemplo, e/ou suas vidas sejam/estejam ruins. A maioria dos indígenas vivem condignamente e muito felizes. Ocorre que deve o Estado prover para esses povos as mesmas categorias de benefícios providos da evolução dos artefatos humanos de que dispõem os outros cidadãos “não

11 “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (CRFB/88, art. 232, *caput*).

12 Afinal, afirma a CRFB/88, em seu notável art. 5º, inciso LXXIII, que “qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao *patrimônio público* ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao *patrimônio histórico e cultural*, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência”.

indígenas”. Isso, porquanto os indígenas, no caso brasileiro, não são meros “objetos naturais” inertes viventes em florestas.

Constituem-se como elemento basilar do ambiente cultural brasileiro. Ajudam ao país e ao mundo tanto do ponto de vista biológico, ao conservarem e manusearem sustentavelmente a fauna e a flora de onde habitam, quanto do ponto de vista simbólico, ao servirem de reforço à ideia da não existência de uma “raça humana” homogênea e da palpável necessidade de respeitarmos todos uns aos outros e convivermos nos complementando, pois é por isso que somos diferentes: para realizarmos trocas e interações. Para aprendermos, evoluirmos. A vida não é uma competição entre nós, como querem sempre nos fazer crer. A vida é para ser vivida. Não podemos querer vencer a/na vida (destruindo o Outro), mas somente vivê-la.

Sabemos que atualmente, na mais dispersa hipótese, temos de “[...] aceitar as regras do jogo num cenário em que a política se mercadoriza, passando a ser predominantemente uma arena de negociação e troca, e o mercado se politiza, pela intervenção do Estado, regulando e/ou produzindo bens e serviços” (VIANNA, 2002, p. 6), bem como que “a democracia formal sugere a obediência às regras do jogo, e desde logo estamos aceitando a desigualdade como natural [...]” (PEREIRA *et al.*, 2006, p. 7), mas devemos crer que, se depender da força dos povos indígenas, as lutas pela produção de arcabouços jurídicos promovedores de deveres de respeito, valorização, proteção, promoção e ampliação do patrimônio indígena, em todas as suas acepções, não sucumbirão aos hipócritas preconceitos e interesses econômicos desmedidos de muitos. A vida é mais que o dinheiro. Caixão não tem gaveta.

Em nosso tempo, “a noção de patrimônio histórico [e, por conseguinte, cultural] [...] deveria evocar as dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser mantidos na memória” (TOMAZ, 2010, p. 4), mas não é isso o que vemos na prática. Portanto, no caso dos povos indígenas aqui abordado, devemos lembrar que esses povos não estão mortos no passado brasileiro. Estão vivos, se (re)construindo todos os dias – etnogênese, evoluindo, erigindo cultura e saberes e, por isso, devemos todos respeitá-los, amá-los, dialogar com eles, preservar e fomentar seu patrimônio cultural. O nosso patrimônio cultural. A existência dos povos indígenas é uma honra, um privilégio para os seres humanos ditos “modernos”. Só falta que entendam isso.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Lei federal n. 3.924/1961**. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/1950-1969/L3924.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Lei federal n. 5.371/1967**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Lei federal n. 6.001/1973**. Brasília: Presidência da República, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Lei federal n. 9.394/1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Lei federal n. 12.288/2010**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto-lei n. 25/1937**. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 80.978/1977**. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-80978-12-dezembro-1977-430277-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 592/1992**. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.



_____. **Decreto n. 5.051/2004** (OIT 169). Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto legislativo n. 22/2006**. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.legislativo:2006-02-01;22>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 5.761/2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5761.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 6.177/2007**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 7.387/2010**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 7.508/2011**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 7.747/2012**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Decreto n. 8.593/2015**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8593.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRAYNER, N. G. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília: Iphan, 2007. Disponível em: <<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/tecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/138/13767633911715480676.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BROLLO, S. R. S. **Tutela jurídica do meio ambiente cultural: proteção contra a exportação ilícita dos bens culturais**. Dissertação (Mestrado em Direito). Curitiba:

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, 106p. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-10-05T061948Z-421/Publico/SilviaDto.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FREIRE, J. R. B. O patrimônio cultural indígena. **Site MiniWeb**. Artigos. 2004, n. p. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Historia/Artigos/i_contemporanea/PDF/patrimonio_indio.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

GALLOIS, D. T. (org.). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e Norte do Pará**. Iepé (SP): Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, 2006. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: ONU, 2007. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PAIVA, A. T. Entre dois mundos: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: RESENDE, Maria Leônia Chaves de (org.). **Mundos nativos: cultura e história dos povos indígenas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 145-199.

PEREIRA, J. D.; SILVA, S. S. de S.; PATRIOTA, L. M. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@s – Revista Eletrônica**, v. 5, n. 3, 2006, p. 1-14. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64/56>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

RANGEL, T. L. V. Meio ambiente cultural e desenvolvimento econômico: o uso dos bens ambientais culturais no ecoturismo. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 121, fev. 2014, n. p. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14442>. Acesso em: 11 jan. 2018.

RODRIGUES, D. Patrimônio cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica. **Revista Ubimuseum**, v. único – seção artigos. 2012, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/artigos.html#>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

TOMAZ, P. C. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. **Fênix – Revista de História e estudos culturais**, v. VII, ano 7, maio-ago., 2010, p. 1-12.

Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/pdf23/artigo_8_paulo_cesar_tomaz_fenix_maio_agosto_2010.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

VIANNA, M. L. T. W. Em torno do conceito de política social: notas introdutórias. **Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)** – Artigos, 2002, p. 1-8. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMariaLucia1.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

CAPÍTULO 17

PATRIMÔNIOS DE “CIMA PARA BAIXO”: A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NOS DILEMAS DO CAMPO DO PATRIMÔNIO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pcdma17>

Marcelo de Almeida Buosi

Christiane Heloisa Kalb

SUMÁRIO

The background of the cover is a photograph of a landscape with a large spiderweb overlaid on it. The spiderweb is white and intricate, covering the entire scene. In the foreground, there are several people, some of whom are looking towards the camera. The landscape in the background shows rolling hills and a cloudy sky. The overall color palette is warm, with shades of orange, yellow, and brown.



INTRODUÇÃO

O crescimento populacional e econômico, predominantemente nas sociedades capitalistas, focou na acumulação de lucros e no consumismo. Ao mesmo tempo, as cidades não vêm dando o devido valor aos danos sociais e ambientais decorrentes dessa atividade, incluindo nisso os danos causados aos patrimônios locais que advêm de “culturas tradicionais”¹. Estas sociedades, também chamadas de pós-modernas, pós-industriais ou contemporâneas se caracterizam pela crença de que o progresso científico e tecnológico e o capital econômico, impulsionados pelas forças de mercado, substituiriam integralmente o capital natural – subentendido como todo o recurso ambiental e cultural – o salvando de eventuais danos. Esse suposto progresso aliado a uma ideia de espetáculo produz consequências que vêm sendo sentidas, particularmente, em cidades que possuem culturas ditas ‘tradicionais’. Estas cidades, as quais podemos destacar no estado catarinense Joinville e Florianópolis, dentre outras, fazem de sua cultura tradicional, a saber, germânica e açoriana², respectivamente, um eixo do mercado turistificável à parte. Esse mercado da cultura se espetaculariza através da valorização de certos patrimônios, fazendo esquecer outros que não se encaixariam dentro do tradicionalismo esperado.

Nos últimos dois séculos, as populações de modo geral têm migrado vertiginosamente para as áreas urbanizadas, ou melhor, para os centros urbanos. E isso tem ocasionado, em primeiro plano, um abandono das áreas ruralizadas ou de pesca artesanal, mas também, e não menos importante, conseqüentemente, uma concentração de pessoas nas cidades, em áreas cada vez mais urbanizadas.

Nossa preocupação neste estudo é discutir como o pensamento complexo pode auxiliar no entendimento das formas com que os grupos de poder escolhem e selecionam certos patrimônios para serem preservados e deixam outros serem esquecidos ou engolidos pela urbanização contemporânea. Além disso, buscamos analisar como as culturas locais e seus patrimônios respondem à expansão dos centros urbanos na urbe contemporânea, tomando como enfoque duas cidades catarinenses, Joinville e Florianópolis. Para o debate levantamos a noção de patrimônio a partir da narrativa de sustentabilidade, destacando problemáticas do/ao campo do patrimônio que podem ser melhor entendidas pelo pensamento complexo.

É importante mencionar que a construção deste estudo teve origem em uma disciplina ministrada pelo prof. Dr. Sérgio Boeira, no Programa Interdisciplinar

1 Queremos dizer com Cultura tradicional, todo um sistema de pensamento e de crenças, onde se remonta a determinado passado, que com o tempo são retroprocessados ou ressignificados e dão lugar a outras formas de pensamento e expressões culturais transformadas. A transformação sofrida por esse sistema se mantém em razão de uma aceitação generalizada.

em Ciências Humanas, da UFSC, intitulada “Tópicos Especiais em Assuntos Interdisciplinares – Abordagens do campo de estudos da complexidade: ênfase sobre a perspectiva de Edgar Morin”, cursada pelos autores no 1º semestre de 2016. Esta disciplina nos inspirou a unir certos recortes de nossas pesquisas de Doutorado em Ciências Humanas (Kalb)² e Mestrado Profissional em Administração³ (Buosi) às temáticas abordadas em sala.

Na primeira parte do capítulo, abordamos problemáticas vislumbradas no campo do patrimônio quando se analisa as formas de escolha e seleção dos patrimônios locais, especialmente elencando dois casos: os grupos empoderados politicamente na cidade de Joinville e na cidade de Florianópolis. Num segundo momento aprofundamos esta problemática a partir da retórica da sustentabilidade, que nos possibilita pensar o patrimônio como tema complexo por si mesmo, e que deve tomar distância dos discursos homogeneizantes ou essencialistas. Na última parte, alinhamos a problemática do patrimônio à ideia do conhecimento do sujeito como uma forma de sensibilidade criada, dentre outros aspectos, a partir de sua própria cultura e das representações simbólicas, desenvolvidas em meio à racionalidade e à afetividade. Por fim, concluímos por ora que se o poder de escolha e seleção dos patrimônios locais continuar surgindo de “cima para baixo”, deixando de valorizar as escolhas não-oficiais técnica ou politicamente realizadas, a noção de patrimônio continuará sendo um campo elitista e de parca análise verdadeiramente complexa, epistemologicamente falando.

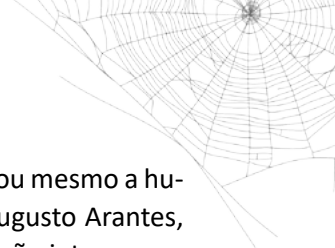
PATRIMÔNIO – CONCEITOS E PROBLEMÁTICAS

A espetacularização das cidades é tema que vem sendo discutido já desde o início dos anos 1990. É um assunto atrelado ao reconhecimento do lugar como uma questão que atinge todas as cidades que se preocupam de alguma forma com o seu patrimônio – seja a partir da atividade turística, seja resgatando o orgulho de seus habitantes pela cidade a ser preservada ou por meio de fundações culturais, comissões de patrimônio, órgãos gestores do turismo e da cultura, enfim, pela agenda pública que molda e ressignifica a cidade a partir de um ideal identitário.

Cecília Londres (2004) explica em seus termos essa situação, pois as criações humanas são identificadas como patrimônio cultural de um grupo social, seja

2 Kalb trabalhou em sua tese de doutorado (2013-2017), desenvolvida na UFSC, as políticas públicas de nível municipal do campo do patrimônio que se preocupam com os processos de patrimonialização e judicialização. Tendo como um caso paradigmático o Cine Palácio de Joinville, SC.

3 Buosi vem trabalhando em sua dissertação de mestrado profissional em administração, iniciado recentemente na Udesc, com problemáticas urbanas ligadas ao transporte público de passageiros na cidade de Florianópolis.



ele uma pequena comunidade, seja uma tribo indígena, uma nação ou mesmo a humanidade. Depende, como bem observa o antropólogo Antônio Augusto Arantes, mencionado por Londres (2004, p. 22), “tanto de critérios de valoração internos ao grupo quanto de critérios externos, formulados por especialistas e por agentes do estado”. A criação de espaços públicos de interlocução municipal como, por exemplo, os conselhos de patrimônio, é fundamental para que essas diferentes perspectivas possam ser explicitadas, discutidas e negociadas de forma democrática. É a gestão compartilhada que envolve técnicos e população.

No entanto, a gestão do patrimônio das cidades e a sua espetacularização que deveria ser compartilhada, na realidade, fica nas mãos de pessoas *experts*, com conhecimento técnico e especializado, sendo consideradas aptas para fazer escolhas, especialmente concernentes ao tombamento e ao inventário de bens culturais. No caso de Joinville, as escolhas advêm da Comissão de Patrimônio, chamada de COMPHAAN (Comissão do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Natural do Município de Joinville), criada na década de 1980, atualmente respondendo à Secretaria de Cultura e Turismo – Secult, formada por 18 membros representantes, metade deles da sociedade civil e, a outra metade, do poder municipal. Florianópolis, diferente da Comphaan de Joinville, possui um departamento estritamente formado por funcionários públicos municipais chamado Serviço de Patrimônio Histórico – SEPHAN, dentro do IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis que realiza as decisões sobre preservar ou não os bens culturais da capital catarinense.

Entretanto, questiona-se até que ponto as escolhas acolhem todos os grupos sociais viventes nessas cidades. E mais: para quem se escolhe os patrimônios das cidades? Ou ainda, por que conservar, se se problematiza com base no ideal sustentável que se discursa nas agendas políticas atuais, já que pela acumulação de todas essas realizações e de todos os traços, trata-se de construir uma imagem da identidade humana de determinados locais: um espetáculo à venda a partir de tombamentos elitistas e inventários que ainda vêm de “cima para baixo”?

Um dos problemas enfrentados na contemporaneidade tem sido a ineficiência dos processos de patrimonialização de bens culturais. Hoje, o que ocorre dentro dos processos, muitas vezes embasados no ato do tombamento, é uma supervalorização dos técnicos especialistas, normalmente representantes do Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (arquitetos, historiadores e arqueólogos, em sua maioria), quando se fala na esfera federal. Numa polaridade disciplinar, os resultados dos processos são alcançados através de disputas entre as diferentes opiniões dos próprios técnicos e dos detentores dos conhecimentos tradicionais e dos patrimônios. Quando se fala nas escolhas que são feitas em nome

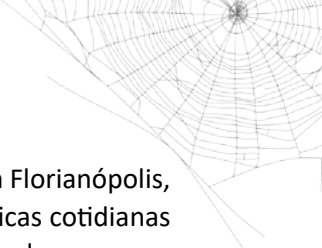
de comunidades tradicionais, muitos especialistas que não possuem a vivência e a experiência dessas pessoas integrantes desses grupos acabam por violar ou desvalorizar direitos e possíveis reconhecimentos em nome de imposições de hierarquia científica e política (KALB, 2017).

Tanto a Comissão de Patrimônio de Joinville (Comphaan) como o Serviço de Patrimônio (Sephan) de Florianópolis buscam repensar a questão da preservação *versus* o progresso dos espaços da cidade, tornando este último processos vivos de dinâmicas culturais com funções para a nova economia na contemporaneidade. No entanto, há lacunas nas ações desses grupos que, muitas vezes, deixam outros bens serem demolidos pelos proprietários ou ressignificados com um novo uso, nem sempre condizente com o “original”, podendo perder a sua autenticidade em relação ao uso para o qual foram construídos – o que pode ou não ser um problema, dependendo do que se espera com a preservação de determinado bem ou conjunto urbano. Outros exemplares, por sua vez, são abandonados ou engolidos em seus pequenos espaços pela verticalização e modernização do espaço urbano, suportando as consequências das transformações contemporâneas, deixando o instrumento de tombamento e seus efeitos jurídicos parecerem ineficientes frente à narrativa de sustentabilidade desses espaços.

Por isso, ao pensar a cidade a partir do que é publicado nas mídias locais e pelos órgãos de gestão turística e da cultura, criou-se discursos de tradição germânica, no caso joinvilense; e açoriana, no caso da capital catarinense. A tese de Hobsbawm (1983) nos auxilia a entender porque Joinville é conhecida tradicionalmente como a cidade das flores, dos príncipes, das bicicletas e, mais recentemente, da dança. Da mesma forma, quanto à cidade de Florianópolis, vista como a ilha da magia, capital manezinha. Todas essas representações imagéticas que se fazem destas cidades do estado de Santa Catarina foram inventadas, criadas pelos órgãos de gestão turística e cultural do município. Hobsbawm explica a noção de *tradição inventada* como um

conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1983, p. 9).

Consequentemente, muitos lugares que possuem práticas diferentes das esperadas por essas tradições são excluídos das escolhas dos grupos que detém o poder de selecionar, esquecer, excluir.



Outro problema enfrentado não somente em Joinville e em Florianópolis, mas também em outras cidades detentoras de edificações e de práticas cotidianas com interesse de preservação é a falta de informação sobre as formas de se preservar e a ausência de conhecimento e divulgação de incentivos fiscais. Essas questões frequentemente resultam em atitudes extremas, como incêndios criminosos, abandono do imóvel ou até mesmo demolições e reformas não autorizadas, podendo gerar multas e outras penalidades previstas nas normas legais, que tornam possível que o proprietário, na pior das hipóteses, perca a propriedade do imóvel a partir da desapropriação indireta, ou no caso de patrimônios imateriais, resulte na descontinuidade das práticas. Esses debates abrem sentidos ambivalentes relacionados à problemática do campo do patrimônio nas cidades de Joinville e de Florianópolis, que tentaremos abordar a partir do pensamento complexo.

É importante esclarecer que a noção de patrimônio que nos apropriamos é das ideias do antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2007), que trabalha com a noção de diversidade cultural como uma das formas de riqueza da nação. Ele critica a homogeneização nas cidades, advinda da globalização, que acaba por destruir as culturas locais. Essa perspectiva de Gonçalves faz com que a noção de patrimônio seja tomada como uma categoria de pensamento, partindo do conceito fenômeno total – ou fato social total –, referência criada por Marcel Mauss (1974 *apud* GONÇALVES, 2007). Essa, portanto, é uma concepção bem mais ampla e complexa, que articula as diversas esferas da vida social, obrigações, deveres, crenças e conflitos, indicando o patrimônio como uma construção ou um fenômeno social que se articula com representações políticas que expressam a identidade e a memória de determinado grupo ou nação. No âmbito das políticas públicas brasileiras, uma das formas de se patrimonializar algum bem cultural é através do tombamento. E atuando na competência municipal isso não é diferente, apesar de haverem normas legais específicas.

Em Joinville, a Lei do Tombamento é a lei ordinária municipal n. 1.773/1980 e em Florianópolis é a lei municipal n. 1.202/1974. O ato de tombamento, portanto, é uma ação administrativa advinda do Estado, podendo ser representado pelo ente federado, pelos estados ou pelos municípios. E por ser um ato administrativo, o tombamento, normalmente, é escolhido por algum grupo de pessoas que detenha poder para tanto.

A noção de identidade aqui trabalhada, com base em Anderson (2008) não supõe essencializações homogêneas ou estáticas num determinado tempo, mas assume uma condição relacional em que trata de uma construção social a partir de narrativas e discursos sempre em relação direta ou indireta com uma alteridade, muitas vezes colocando em xeque pertencimentos culturais, por isso a ideia

de uma *comunidade imaginada*. Assim, ao se falar de Joinville, se faz referência à cultura germânica, apesar de não haver uma essência germânica-joinvilense, assim como a cultura açoriana, onde também não há um *ethos* açoriano-florianopolitano.

A perspectiva de pensamento complexo objetiva a reflexão quanto à impossibilidade de simplificação do real por parte do sujeito observador. O campo do patrimônio, por muito tempo, foi discurso de disciplinas exclusivistas, como a Arquitetura e a História, prioritariamente, sem abrir brechas para estudiosos de outras áreas de conhecimento – o problema era visto e resolvido a partir de um só ponto de vista. Até que isso mudou e, atualmente por conta de uma visão antropológica moderna, o problema é solucionado por diversos vieses disciplinares. Devemos assumir, então, que não se deve desconsiderar a complexidade do real nas nossas reflexões sobre esse campo do conhecimento, especialmente, quando se fala no conhecimento advindo de sujeitos e seguir cegamente o positivismo lógico, uma vez que a relação que se tem com o mundo sugere diversas nuances que não podem ser mensuradas nem esperadas a partir do raciocínio lógico determinista (MORIN, 1996).

A concepção complexa de patrimônio dentro da retórica de sustentabilidade

Trazendo todas as problemáticas até então levantadas nesse primeiro item, que podemos visualizar no campo do patrimônio, não adstritas às localidades tomadas como exemplo – Joinville e Florianópolis – mas que poderia ser refletida em outros estados brasileiros por meio de suas especificidades locais, o que se percebe a priori é que não há soluções únicas, especialmente porque essas controvérsias não podem ser analisadas dialeticamente. Para salientar a forma como são tratadas as escolhas feitas pelos grupos detentores do poder de seleção dos patrimônios locais evidenciaremos esse ponto tomando como exemplo o que chamaremos de *retórica da sustentabilidade*.

A proposição central do discurso da sustentabilidade nos efeitos gerados pela nossa civilização se estrutura na busca de eficiência e equilíbrio no uso dos recursos do planeta. No entanto, o termo vem sendo deturpado a fim de servir como um novo rótulo de mercado, a serviço do progresso tecnológico-científico:

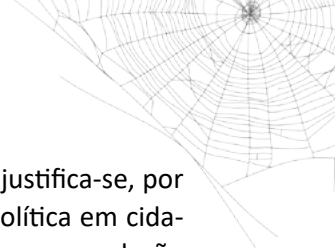
É verdade que a expressão sustentabilidade está carregada de uma força emblemática. Como um valor de época, a sustentabilidade traz consigo uma proposta transformadora para os pa-

drões de socialização da humanidade. Sustentabilidade é uma palavra diplomática e, ao mesmo tempo, fruto da articulação de uma sociedade civil planetária que se organiza e, oferecendo exemplos, dá sentido à disposição para renovar a maneira de encarar a natureza (ALEXANDRE, 2012, p. 66-67).

Acsehrad (2009) concorda com esta perspectiva, pois o discurso hegemônico sobre a sustentabilidade urbana leva em consideração, portanto, um risco de meio ambiente único, sem considerar todas as heterogeneidades apresentadas nas diferentes culturas dentro das mais diversas cidades. “A ideia de risco, ainda que subentendida, está presente no debate público sobre sustentabilidade: há algo que ameaçaria romper uma trajetória de futuro esperado para as cidades” (ACSELRAD, 2009, p. 28). Nesse sentido, a ideia de sustentabilidade ou de equilíbrio, pensada dentro das grandes cidades, pode se tornar um mero jogo de palavras, quando dita em negociações políticas, que apenas se preocupam com atrativos financeiros ou investimentos internacionais. Essa é mais uma forma de se usar as culturas dos grupos sociais dentro das cidades como moeda no mercado turistificável. Logo, o espetáculo da cultura cidadina (JACQUES, 2003) não pode parar, justificando a retórica da sustentabilidade.

No entanto, não são todos os bens construídos pelo homem que têm valor cultural e devem ser preservados, pois assim estaríamos diante de um engessamento do mundo para garantir a preservação material. Mas a perspectiva de fazer durar a existência simbólica de sítios construídos ou sítios naturais ressignificados pode inscrever-se tanto em estratégias de fortalecimento do sentido de pertencimento dos habitantes a suas cidades, quanto na promoção de uma imagem que marque a cidade por sua valorização do patrimônio biofísico, estético ou cultural em sentido amplo, diversas vezes subscritas através dos processos de tombamento.

Portanto, a análise da agenda política das cidades que se apresentam como candidatas a protagonizar a sustentabilidade urbana sugere que elas pretendem inserir-se em uma continuidade temporal e espacial por meio dos procedimentos de descentralização (pela legitimação do não humano, das gerações futuras, dos parceiros inertes ou virtuais), de restauração (pela reciclagem de recursos naturais, bairros, rios, ofícios, saberes, imagens e instituições) e de interação dos fenômenos urbanos (o ar da cidade com o ar do planeta, a ocupação do solo com o abastecimento d’água, a atividades presentes e valores herdados, agências de urbanismo). A inclusão das periferias via descentralização, da memória via restauração e dos atores sociais via interação constitui, assim, procedimento discursivo de expansão simbólica de base de legitimação das políticas urbanas. A busca de um consenso urbano de tal forma ampliado espacial e temporalmente, legitimado



nos propósitos do equilíbrio biosférico e da justiça intergeracional, justifica-se, por certo, pela necessidade de prevenção dos riscos de ruptura sociopolítica em cidades crescentemente fragmentadas pelos processos de globalização e acumulação flexível (ACSELRAD, 2009).

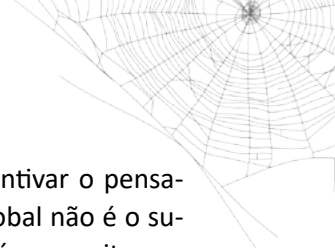
O discurso retórico de sustentabilidade, na sua visão reducionista, não considera a ideia de uma consciência da biosfera em seu conteúdo, e o objetivo básico da educação contemporânea é estimular no íntimo das pessoas o sentimento de pertencimento de uma biosfera compartilhada, conforme afirma Rifkin (2012). Segundo o autor, novos modelos que visam uma aprendizagem colaborativa, solidária e comunitária, como uma experiência fundamentalmente social, onde a biosfera faz parte do ambiente de aprendizagem, já estão em prática. Esses modelos partem do pressuposto de que o conhecimento deixa de ser encarado como elemento básico de poder e busca de interesse pessoal, passando para a noção de “uma expressão das responsabilidades compartilhadas para o bem-estar coletivo da humanidade e o planeta como um todo” (RIFKIN, 2012, p. 256).

A contribuição de Rifkin, especialmente no que concerne às formas de aprendizagem numa visão mais comunitária, auxilia no entendimento de como a narrativa de sustentabilidade muitas vezes vem forjada de sentidos políticos e mercadológicos desprovidos de uma responsabilidade pensada coletivamente. O patrimônio das cidades catarinenses entra nesta mesma esteira, vez que muitas vezes o que se ensina e se valoriza nas escolas, especialmente primárias, é muito mais a história dos vencedores e das elites do que a cultura dos bairros.

Rifkin sugere as seguintes linhas de mudanças para as universidades e escolas:

O currículo precisará focar cada vez mais em tecnologia da informação, nano e biotecnologia, ciências da Terra, ecologia e teoria de sistemas, bem como em habilidades vocacionais, incluindo o desenvolvimento e o marketing de tecnologias de energia renovável, transformar edifícios em miniusinas de energia, instalar tecnologia de armazenamento de hidrogênio e outras, instalar redes inteligentes de serviços públicos, fabricar transporte movido a célula de combustível de hidrogênio e a eletricidade, implantar redes de logística verdes e outros (RIFKIN, 2012, p. 250-251).

Novas formas de aprendizagem, tanto dentro das escolas como nas universidades e também fora delas, “favorecem um ensino interdisciplinar e estudos multiculturais” (RIFKIN, 2012, p. 267). Porém além do ensino interdisciplinar e mul-



ticultural e, portanto, com a visão mais globalizante, deve-se incentivar o pensamento local, buscando uma relação entre ambos. A democracia global não é o suficiente, se fazendo necessária uma participação em escala local, aí o respeito aos conhecedores das culturas tradicionais e seus patrimônios, seus saberes. Inclusive, o aumento de universidades públicas para inserir as pessoas no pensamento complexo e permitir maior esclarecimento quanto à democracia local certamente amenizaria os riscos de um monopólio político e da liderança perigosa por parte de exímios oradores (MORIN, 2011).

Morin (2011) sugere o equilíbrio como forma de frear a onda técnico-científico-econômica e civilizatória que leva o planeta ao desastre, apostando também em ações antagônicas: globalização/desglobalização; crescimento/decrescimento; desenvolvimento/envolvimento; conservação/transformação. Dessa forma, o mundo evoluiria em um trajeto espiral, voltando ligeiramente ao passado para se projetar melhor ainda para o futuro. Nesse sentido, as ações antagônicas dentro do campo em estudo seriam: preservação/progresso ou ainda escolhas/esquecimentos.

Um discurso sobre sustentabilidade consciente da biosfera em seu conteúdo juntamente com um sistema de educação que foca na ideia de pertencimento certamente consideram a noção de patrimônio em toda a sua complexidade. A noção do pensamento de patrimônio transcende a materialidade das cidades, pois alcança um caráter cultural complexo que envolve participação, abarcando diversas identidades cidadinas, seus valores e heranças construídos.

DA ORDEM PARA A DESORDEM: A PERSPECTIVA DO SUJEITO E O AMBIENTE SOCIOCULTURAL.

O sociólogo britânico Giddens (1997) entende que não é a crise do capitalismo como modo racional de gerenciamento econômico que acabou por dominar a nossa era. É, sem dúvida, a crise ecológica em torno da qual muitas tensões – mas também muitas possibilidades – estão agrupadas. A crise ecológica é a crise de uma “modernidade danificada”, mas não deve ser identificada unicamente com o ambientalismo. Tanto que, aqui não é nosso foco de estudo o ambientalismo em si, mas na verdade, tentar entender o porquê da modernidade estar indo ao encontro de seus limites. Mais ainda, esses limites não dizem respeito apenas, ou mesmo em primeiro plano, aos aspectos físicos do aumento populacional, pois abrange uma crise mais ampla, onde o ambiente é visto e entendido como o lugar de vivência das pessoas.

O que está em questão é, antes, chegar a um acordo com as reivindicações sociais e comunitárias que embasaram a construção da modernidade, no que se refere às mudanças contemporâneas nas cidades. O que deve ser confrontado e elucidado aqui não é uma *ecologia* nos seus aspectos físicos, mas uma “ecologia da vida” das pessoas que vivem em determinado espaço. “Uma sociedade em que muitos elementos se tornaram “plásticos” – abertos à intervenção humana, mas não realmente sujeitos ao controle humano universal – é uma sociedade em que se reivindicam iniciativas políticas que devem muito pouco às concepções clássicas de socialismo” (GIDDENS, 1997, p. 22).

Com o auxílio de compreender esse tipo de crise mencionada por Giddens, que aqui chamaremos de *crise da vida*, remetemos a Robin Fortin (2005), filósofo e estudioso do pensamento de Edgar Morin. O autor explica que os seres humanos e as sociedades compõem uma relação de recursividade, se regeneram, se reorganizam, o que faz deles seres autônomos. Por isso, as pessoas vivem da desorganização para a organização, num ciclo. As sociedades também partem da desordem, da conflituosidade, das concorrências, para depois se reorganizarem. Essa desordem é exigida pelo sistema: existir é a reorganização permanente e o reabastecimento exterior ininterrupto.

A autonomia generativa fornece à organização viva toda a informação necessária para a sua manutenção. Além disso, permite passar as suas características adiante, através da reprodução. A autonomia fenomenal permite a abertura do indivíduo com o meio exterior, com habilidades, tomadas de decisão, entre outras ações. Ambas possuem interdependência, a autonomia generativa e a autonomia fenomenal, formando o ciclo recursivo do sistema. Um ser independente necessita de sua dependência do meio ambiente, pois a auto-organização é sempre uma auto-eco-organização. Dessa forma, quanto mais autonomia tem o homem, mais dependente é da sociedade e, portanto, de sua cultura e de seu meio ambiente. O homem também possui uma dependência genética, onde suas capacidades são determinadas *na* genética, não *pela* genética. Afinal, se assim o fosse, estaríamos fadados ao essencialismo. Em outras palavras, através do aprendizado, o sistema autônomo é capaz de adquirir novas habilidades, que às vezes contrariam a genética. Portanto, não há somente a autonomia fenomenal, mas uma autonomia no paradoxo do mundo dos genes e do mundo exterior (FORTIN, 2005).

“O universo das ideias” e o “sujeito” na concepção de Morin fazem parte de um universo no todo organizado e organizador, por isso devem ser reconhecidos como organismos autônomos. E por isso, uma ideia, um mito, deve sempre estar se reorganizando, se regenerando, se ordenando após uma desordem, pois não é concebido como uma verdade absoluta e busca o aperfeiçoamento constante. Já a

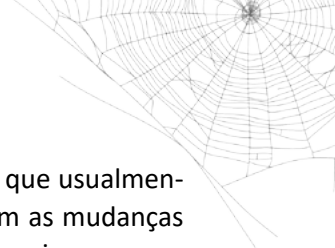
doutrina se blinda contra o meio externo, rechaçando qualquer crítica ou contestação, o que a impede de evoluir. Os conceitos de autonomia e de recursividade se apresentam também no “universo das ideias”. Estas, embora produzidas nos ecossistemas humano e cultural, também fazem com que estes se sujeitem a elas, desenvolvendo-se no seu ambiente, a *noosfera*⁴, através dessa inter-relação. Somente um pensamento complexo pode favorecer o desenvolvimento das ideias, fazendo a comunicação plena com o real. Esse é o caminho na busca para uma sociedade *realmente* civilizada (FORTIN, 2005).

As diversas formas de se legitimar um conhecimento seguem os caminhos da experimentação e do consenso entre todos. Mas esse campo é conflituoso. Disputas pela sacralização do conhecimento são constantes. Muitos grupos representantes de culturas tradicionais tentam se sobrepor a outros grupos, até mesmo aqueles grupos empoderados politicamente, em busca da legitimação de seus discursos. Devemos compreender que o ser humano, ao receber uma informação do meio em que vive, o faz através de representações, logo, os conhecimentos determinados pelas pessoas não devem ser encarados como verdades absolutas. Outros conhecimentos que adquirimos no andamento da vida são obtidos através da cultura: a sociedade é criada através de interações entre indivíduos que criam qualidades como a linguagem e a cultura. Esta última retroage no espírito/cérebro e também molda o pensamento humano, além de ter sido criada por ele. Portanto, todo conhecimento recorre às virtualidades do sujeito nas dimensões biocerebral, sociocultural e noológica, sendo necessária não somente a introdução do objeto no sujeito, mas do sujeito no objeto (FORTIN, 2005).

Em análise do entendimento de Morin, a cultura é o capital humano mais fundamental e é o que condiciona o desenvolvimento das sociedades. A linguagem, por sua vez, é própria do homem, é ela que dá vida e enriquece as ideias, interliga o biológico, o humano, o cultural e o social. Há uma diversidade e uma unidade humana: todos os seres humanos são capazes de sentir e demonstrar sentimentos bons e ruins, independente da cultura e sociedade em que vivem, apesar de exprimi-los de forma diferente. Fortin (2005) discorre sobre os aspectos que Morin identifica nos seres humanos: seguindo a abordagem do amor para si e do amor para outrem, ao se comunicar com outra pessoa, o ego descobre uma intersubjetividade, fazendo com que essa comunicação seja realizada numa esfera psíquica, de forma quase imediata.

Portanto, o repertório sociocultural do sujeito é construído a partir de sua relação biológica, de alteridade, noológica e sob uma perspectiva sociocultural. As pessoas que vivem durante muitos anos num mesmo lugar, ou ao menos, numa

4 Universo das ideias. As ideias habitam nosso espírito, portanto, *noosfera* é o nosso espírito.



mesma cidade, sentem os espaços civilizados de modo diverso das que usualmente se mudam de lugar a lugar. Os ditos ‘moradores locais’ observam as mudanças na urbe em conformidade com as diferentes fases da vida. Quando criança, esses moradores locais têm algumas percepções que vão transmutando ao longo da vida. E quando já idosos, esses moradores podem comparar seus discernimentos com momentos juvenis.

Desta forma, podemos exemplificar esta questão, observando como as pessoas agem ao se mudarem de cidade, especialmente, quando há uma transição cultural significativa. Imaginemos um morador de Florianópolis, notadamente conhecido por ‘manezinho’⁵, nascido e criado na capital de Santa Catarina. O contato com o mar, com seus vizinhos, quem sabe seja um morador de um bairro periférico, no sul da Ilha, talvez seja um pescador. Toda a sua vivência foi naquele universo. Repentinamente, esse sujeito se muda com a família para a capital paulista, São Paulo. Como ele reagiria a essas mudanças? A euforia da grande cidade, representada no barulho, no ar muitas vezes poluído, na loucura da urbe, traria novas referências para esse sujeito, que detinha um repertório sociocultural um tanto distinto. Tanto referências positivas como negativas podem ressignificar a sua existência. Pode-se identificar semelhante abordagem na análise de Durkheim (2008) sobre o estado de anomia social causado pelo enfraquecimento das instituições sociais do século XIX.

Porém, o homem, mais que um simples ser que vem se ressignificando durante as fases da vida, possui, além de sua característica *sapiens*, um elemento *demens*. Além de inventar vários tipos de ferramentas, de ideias, a própria ciência e sua própria cultura aliada à linguagem, ele também foi capaz de muitas atrocidades, crueldades, barbáries. Isso demonstra que a racionalidade não é suficiente para exprimir o ser humano, refém de suas pulsões, afetividades, sentimentos. A afetividade – ponte comunicadora do *demens* com o *sapiens* – é importante pois é capaz de feitos incríveis, inovadores.

“O *homo sapiens* está cedendo ao *homo empathicus*. Segundo os historiadores sociais, a empatia é a cola social que permite que populações cada vez mais individualistas e diversas formem vínculos de familiaridade por domínios mais amplos, de modo que a sociedade possa se tornar mais coesa. Sentir empatia é tornar-se civilizado” (RIFKIN, 2012, p. 257).

5 Manezinho seria um morador local da cidade de Florianópolis, que possui certo sotaque marcante à região, que se caracteriza por uma fala rápida e, às vezes, incompreensível para quem não é de dentro, especialmente em razão das expressões locais.

No entanto, se a afetividade ou a empatia não for controlada, conduz à demência. O homem não é ora *sapiens*, ora *demens*. Ambos se complementam, são contidos simultaneamente. O homem também é *consumens*, na sua ânsia pela despesa, pelo consumo; é *estheticus*, no sentimento invocado pela admiração da beleza; é *ludens*, abrindo espaço para a criatividade, a inventividade, o imaginário; também é *poeticus*, quando o prosaico dá lugar à alegria, à arte, à leveza. Portanto, se é *homo* em todas essas dimensões, podemos concluir que é *complexus* (FORTIN, 2005). E a crise ecológica, acima mencionada, também pode estar ligada a estas dimensões do sujeito.

O relacionamento entre as pessoas somente é alcançado através da linguagem, da sociedade e da cultura. A cultura que é a identidade da sociedade, o seu gene (FORTIN, 2005). Desse modo, podemos pensar que as cidades contemporâneas que possuem traços culturais, como exemplificadas as cidades de Joinville e de Florianópolis nos itens anteriores, que são coabitadas por ‘moradores locais’, detêm uma autonomia viva fundamentalmente recursiva e interativa. E, portanto, estas sociedades se reorganizam e se ressignificam gerando novos processos construtivos e afetivos.

A valorização da cultura local nestas cidades é vista como diferencial quando se fala em cidades que buscam se destacar em meio ao *marketing* turístico o que, muitas vezes, coloca os sujeitos detentores dos saberes tradicionais ou das práticas cotidianas vislumbradas como patrimônios vivos em posições inferiores aos grupos técnicos que ainda detêm o poder de escolha e de gestão desta identidade local.

À luz dessas discussões, verifica-se que o progresso técnico-científico-econômico não vem atendendo por completo as expectativas de solucionar os problemas contemporâneos e as necessidades de proteção do patrimônio cultural das cidades. Assim, o que se verifica é que apesar do esforço despendido pelos grupos técnicos da Comphaan e Sephan para proteger esses espaços urbanos que abrigam bens culturais, eles ainda acabam por sofrer as consequências da insustentabilidade do desenvolvimento. Afinal, apenas uma resposta tecnicista, que não abrange o olhar local e outras formas de aprendizagem comunitária, deixam esses patrimônios à deriva da perspicácia mercadológica, em meio a agendas políticas de turistificação e espetacularização da cultura.

Para Morin (2011), a política é uma arte, e deve sempre navegar entre a política do real e a política do ideal. Ele propõe uma política planetária, que possa melhorar a relação entre os humanos, que reconstrua a economia e que tenha pensamento complexo. Uma governança mundial que previna guerras, que aplique normas ecológicas, reduza a enorme desigualdade, que adote todos os aspectos

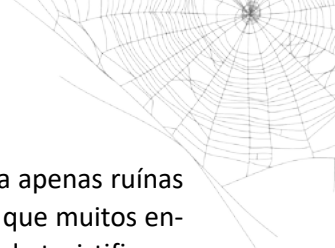
positivos do ocidentalismo e despreze a hegemonia do lucro, a economia calculista, o domínio da racionalização sobre a racionalidade aberta. Que promova o resgate dos países mais pobres por parte dos mais ricos, numa relação de dar e receber. Permitindo a mestiçagem, essa política deve promover a diversificação cultural e as simbioses, lutando contra preconceitos, preservando os conhecimentos tradicionais e respeitando grupos culturais em seus próprios espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia da complexidade, a partir da abordagem do sujeito e das sociedades, sob a ótica de uma educação contemporânea que visa o discurso de sustentabilidade consciente e, portanto, não reduzida a uma retórica, podem auxiliar no entendimento de algumas problemáticas do campo do patrimônio, vislumbradas em duas cidades catarinenses. Essas problemáticas levantadas, especialmente no que se refere à forma com que os grupos de poder escolhem e selecionam certos patrimônios e deixam outros serem esquecidos ou engolidos pela urbanização contemporânea, fazem parte de uma compreensão mais ampla: a ideia de patrimônio abrange o meio ambiente como um lugar de vivência das pessoas, onde são produzidas a linguagem e a cultura.

Os novos usos dos espaços urbanos do passado tombados ou inventariados dificultam o trabalho dos profissionais técnicos do campo do patrimônio e também dos que elegem o que será protegido. Essa dificuldade está em como lidar com o esquecimento *versus* a preservação, conforme ações antagônicas mencionadas no item 2. Os técnicos do patrimônio, profissionais do Iphan, no âmbito federal, a Fundação Catarinense de Cultura – FCC, no estado de Santa Catarina, e a Comphaan, através da Secult em Joinville e a Sephan, através do IPUF em Florianópolis, ambas na função municipal, são os que elegem os patrimônios da cidade, por sua vez, são os grupos politicamente empoderados. Mas não são somente eles que fazem essas escolhas. Há outros grupos, não-técnicos, socialmente empoderados, que também escolhem, embora não tenham poder político, pois, como vimos no item 3, as sociedades e o “universo das ideias” apresentam relações recursivas com o seu meio, se reorganizam, e devem ser despidas de doutrinas e verdades absolutas.

As dificuldades surgem porque, de um lado, os processos de restauração, por exemplo nos casos edificados, desconfiguram as marcas do passado deixadas sobre um determinado bem material, gerando muitas vezes simulacros, pastiches e simulações indesejadas, embora também produzam belos resultados arquitetônico-estéticos quando há restaurações bem empregadas. Por outro lado, se não



houver ações restauradoras, ainda que em bens protegidos, haveria apenas ruínas contemporâneas por todo o espaço urbano, marcas deixadas, pelo que muitos entendem, como desleixo, feiura e decadência. Nesse sentido, a ideia de turistificar a cultura cai por terra.

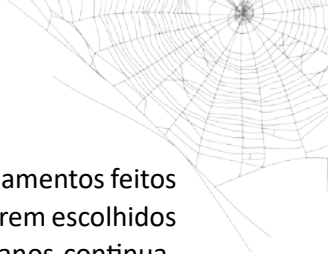
Assim, privilegiar a autenticidade material e, portanto, a originalidade estrutural de patrimônios edificadas acaba por elitizar as escolhas. A desigualdade é flagrante quando ocorre a apropriação do patrimônio. Primeiro, por haver hierarquias de capitais culturais e, depois, porque, ao invés de salvaguardar os modos de fazer e as memórias, tanto a lei como os atores sociais envolvidos no campo do patrimônio investem apenas na preservação da materialidade do bem cultural, em meio à ‘angústia’ entre ‘ser genuíno’ ou ser metáfora de ruínas que restam do passado. Também as práticas culturais, se ‘restauradas’, não passam de ficção.

Embora exista desde início dos anos 2000 o decreto federal que protege por meio do registro os bens imateriais, essa norma 3.551/2000 não passa de uma ‘indústria de selos’: selos de autenticidade, selos de originalidade, selos de procedência.

Há, porém, muitas exceções a essa afirmação, porque pessoas realmente foram e vêm sendo empoderadas socialmente a fim de escolher seus patrimônios: como é o caso do projeto de lei que está em análise pela Procuradoria do Município, criado dentro da extinta Fundação Cultural de Joinville, hoje Secult, com a participação direta da população envolvida que reconhecerá as práticas dos mestres das culturas tradicionais e populares como modos de se fazer; e também no caso do registro pela Fundação Catarinense de Cultura da festividade da Procissão do Senhor dos Passos, que há 250 anos ocorre em Florianópolis.

O decreto n. 3.551/2000 que prevê o registro de bens imateriais é uma indústria de selos também, pois se as práticas ainda continuam, sistematicamente, a ser executadas, passando seus segredos, seus ritos e suas mensagens para frente, não precisariam necessariamente ser preservadas por um órgão governamental. No entanto, se determinada comunidade deixa de praticar tal modo de fazer, surgiria uma preocupação de cunho pedagógico. Porém, ainda assim seria uma busca pela perpetuação, evitando, dessa forma, um vazio existencial. O medo da perda ressurgiu, resignificado. Mas a quem interessa aquele modo de fazer? Se a resposta vier com tom elitista e autoritário, como vem sendo praticado desde a fundação desses grupos de poder de Joinville e Florianópolis em meados dos anos oitenta por meio das entidades públicas, então não será a própria comunidade supostamente empoderada que irá deter esse interesse.

Portanto, as formas de educação e de aprendizagem contemporânea que não abrangem um pensamento complexo da noção de patrimônio das cidades são



um dos aspectos que evidenciam as possíveis respostas aos questionamentos feitos na introdução desse estudo. Enquanto os patrimônios das cidades forem escolhidos exclusivamente pelos grupos técnicos ou ainda, esses espaços urbanos continuarão a ser pensados com base no ideal sustentável que se discursa nas agendas políticas atuais, a imagem de determinados locais continuará a ser um espetáculo à venda através de atos administrativos ditos tombamentos ou inventários. Essa prática torna ineficazes as escolhas de “baixo para cima” de grupos empoderados socialmente. Ambas as formas de escolha e seleção devem trabalhar com harmonia. É um desafio.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 256p.

ALEXANDRE, A. F. **Práticas ambientais no Brasil**: definições e trajetórias. Florianópolis: UFSC, 2012.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 3.551 de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

DURKHEIM, É. **O suicídio**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FLORIANÓPOLIS, P. D. **Lei n. 1.202, de 2 de abril de 1974**. Dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico, artístico e natural do município e cria o órgão competente.

FORTIN, R. **Compreender a complexidade**: introdução ao método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. Trad. de Comprendre la complexité, 2005.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Trad. Cibele S. Risek. São Paulo: Fundação Ed. UNESP. 335p., 1997.

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Iphan, 2007.

HOBBSAWM, E. A invenção das tradições [Introdução] p. 9-24. *In*: HOBBSAWM, E. e RANGER, T. (org). **A invenção das tradições**. Trad. Celina C. Cavalcante. [título original: *The invention of traditions*, 1983.] São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008. 158p.

JACQUES, P. B. Patrimônio cultural urbano: espetáculo contemporâneo? **Revista Urbanismo e Arquitetura**. v. 6, n. 1, 2003.

JOINVILLE, P. D. **Lei municipal n. 1.773, de 10 de dezembro de 1980**. Joinville. Dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico, arqueológico, artístico e natural do município de Joinville.

KALB, C. H. **Do instante esplêndido à decadência**: patrimonialização e judicialização do Cine Palácio de Joinville (no prelo). Tese de Doutorado. Orientadora Prof. Dra. Maria Bernardete Ramos Flores. Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

LONDRES, C. Patrimônio e performance: uma relação interessante. *In*: TEIXEIRA, J. G. L. C. E. A. (org.) **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: ICS-UnB, 2004.

MORIN, E. A Noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. **Novos Paradigmas, Culturas e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Trad. de *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, 1994.

MORIN, E. **La vía para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Paidós, 2011. trad. de *La Voie*, 2011.

RIFKIN, J. **A Terceira Revolução Industrial**: como o poder lateral está transformando a energia, economia e mundo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2012.

ORGANIZADORES



Juliano Bitencourt Campos, doutor em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, Portugal (UTAD/2015), com reconhecimento de diploma no Brasil de doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (MAE/USP/2016). Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc/2010). Especialização em Arqueologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI/2008). Graduação em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc/2002). Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Ciências

Ambientais (PPGCA/Unesc) Coordenador do Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz (LAPIS/Unesc). Líder do Grupo de Pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada do Território. Membro do corpo editorial da Revista de Iniciação Científica e da Revista de Extensão da Unesc. É sócio efetivo na Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB).

E-mail: jbi@unesc.net



Marian Helen da Silva Gomes Rodrigues é licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), especialista em Patrimônio Cultural pelo Programa de Especialização em Patrimônio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PEP/IPHAN), mestre em Arqueologia Pré-Histórica e Arte Rupestre pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (UTAD) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT), Portugal (diploma revalidado pelo MAE-USP), doutora em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (PT), diretora

executiva e pesquisadora do Instituto Olho D'Água na Serra da Capivara-PI, pesquisadora associada ao Instituto Terra e Memória (PT) e Centro de Geociências da Universidade de Coimbra (PT). Possui experiência nas áreas de Arqueologia e Educação com ênfase em Arqueologia Colaborativa com Comunidades Tradicionais, Etnoarqueologia e Gestão do Território.

E-mail: marianhelen@gmail.com



Marcos César Pereira Santos Possui Graduação em História pelo Centro Universitário de Brasília (UniCeub/2009). Mestre em Arqueologia Pré-Histórica e Arte Rupestre em Portugal (IPT-UTAD), com mobilidade na UNIFE, Itália (2009-2012). Doutor em Arqueologia pela Università degli Studi di Ferrara-UNIFE em cotutela com o Muséum national d'Histoire naturelle-MNHN, Paris. Pesquisador associado ao Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz (LAPIS/UNESC) e do Grupo de Pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada do Território Certificado pela UNESC e pelo CNPq. Investigador associado

do Instituto Terra e Memória (ITM, Portugal) e membro do Grupo Quaternário e Pré-História do Centro de Geociências da universidade de Coimbra, Portugal. Tem experiência na área de História e Arqueologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Arqueologia Pré-Histórica, Geoarqueologia, Tecnologia Lítica e Educação Patrimonial.

E-mail: marcoscesar.arqueologia@gmail.com



CAPÍTULO 1

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL À ALTURA DO NOSSO TEMPO

José Eduardo M. de Medeiros estudou em Arqueologia Europeia, Antropologia e Filosofia na Universidade de Freiburg na Alemanha (2008-2012 e 2013-2014), Universidade do Texas em Austin nos EUA (2012-2013), e na PUC do Rio de Janeiro no Brasil (2005-2007). Concluiu o B.A. e o M.A. em “Arqueologia Pré-, Proto-histórica e Arqueologia da Idade Média”, com uma tese de mestrado abordando os efeitos do Portable Antiquities Scheme do British Museum sobre a imagem diagnóstica dos depósitos da idade de bronze final no sul da Inglaterra. Atualmente trabalha na sua dissertação de doutorado sobre os depósitos com joias, em comparação com os de armas e vasilhas, na transição do final da idade de bronze para o início da idade de ferro, a partir do estado da pesquisa na França. Doutorando em Arqueologia Pré-histórica na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemanha, com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

E-mail: jose.medeiros@jupiter.uni-freiburg.de



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM EXEMPLO DE TEORIA E PRÁTICA NA GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

André Luis Ramos Soares tem Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993- Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996- área de concentração em Arqueologia) e doutorado em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (MAE-USP / 2005). Experiência em projetos de pesquisa, ensino e extensão. Coordenador dos Projetos “conexões de saberes” (MEC-SECAD-UFSM-2010) PROEXT-Cultura (MINC-UFSM-2008), Proext (SESU-UFSM- 2009) Programa Inovador de Cursos -PIC (MEC-SECAD-2007). Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET Indígena (MINC – UFSM 2015). Atualmente é professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Maria. Presidente do Memorial da Cultura e Imigração Japonesa do esta-

do do Rio Grande do Sul, juntamente com a professora Tomoko Kimura Gaudioso (UFRGS). Desenvolve projetos na área de arqueologia, memória, patrimônio (educação patrimonial) e imigração. Publicações nas áreas de arqueologia, patrimônio, memória, educação patrimonial e história da imigração japonesa no Rio Grande do Sul. Professor Visitante Erasmus Mundus (Comissão Europeia), do programa de Mestrado em Quaternário e Pré-História, do Instituto Politécnico de Tomar – IPT e membro do Instituto de Geociências de Coimbra. Professor convidado do Mestrado em Técnicas de Arqueologia (Mestrado Erasmus Mundus de Gestão de Paisagens Culturais, Tomar, Portugal). Professor do Programa de Pós-Graduação em História (mestrado e doutorado) – PPGH-UFSM.

E-mail: alrsoaressan@gmail.com



Luiz Miguel Oosterbeek é Professor Coordenador e Pró-Presidente do Instituto Politécnico de Tomar. Secretário-Geral do Conselho Internacional de Filosofia e Ciências Humanas e da União Internacional das Ciências Pré-Históricas e Proto-Históricas, Vice-Presidente de HERITY International, Conselheiro do Fórum Cultural Mundial (China), membro da coordenação do Ano Internacional do Entendimento Global. Diretor de projetos na Europa, África e América Latina. Director do Museu de Mação. Presidente do Instituto Terra e Memória. Investigador Principal do GQPC do Centro de Geociências da

Univ.de Coimbra. Coordena cursos de Mestrado e de Doutoramento em Arqueologia e Gestão Cultural. Autor e co-autor de cerca de 50 livros e 300 artigos.

E-mail: loost@ipt.pt



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA: UMA DUPLA DE SUCESSO NO MUSEU DE ARTE PRÉ-HISTÓRICA DE MAÇÃO

Sara Cura tem Licenciatura em História/Arqueologia pela Universidade de Lisboa, Mestre em Etudes Approfondies en Prehistoire-Ethnologie-Anthropologie pela Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Doutora em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Actualmente exerce funções de arqueóloga no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação e é coordenadora do Laboratório de Quaternário e

Indústrias Líticas do Instituto Terra e Memória. É professora adjunta por convite do Instituto Politécnico de Tomar, tendo nesse âmbito coordenado Teses de Mestrado e Doutoramento.

Email: Osaracura0@gmail.com



Pedro Cura ingressa em 1991 na Associação “Núcleo de Arqueologia de Vila Nova da Barquinha” e inicia os primeiros passos no talhe de Indústria Lítica Pré-histórica em 1996. Entre 1997 e 2000 tira o curso de Assistente de Arqueólogo, na escola Profissional de Arqueologia do Freixo, Marco de Canaveses. Em 2004 inicia trabalhos no Museu de Arte Pré-Histórica de Mação e ITM (Instituto Terra e Memória), sendo até hoje responsável pela serviços de Socialização do Conhecimento, com o Projeto Andakatu. Desde 2005 que desenvolve um intenso trabalho de experimentação, na procura de gestos e técnicas da Pré-história, na Unidade de Investigação do Quaternário e Pré-história do ITM, membro do Centro de Geociências da Universidade de Coimbra. Tendo já co-autoria em vários artigos publicados na área da experimentação lítica.

Na Unidade de Investigação tem vindo a desenvolver também projectos de investigação na área da alimentação, nomeadamente técnicas de processamento de alimentos, estruturas de combustão, pintura e gravura rupestre, metalurgia (proto-histórica) e estruturas habitacionais pré-históricas. Foi aluno no Instituto Politécnico de Tomar no Curso de Gestão do Território.

Email: Opedrocura@gmail.com



CAPÍTULO 4

ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA INDÍGENA EM PELOTAS

Rafael Guedes Milheira é Doutor e Mestre em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas. É Professor do Departamento de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de produtividade em pesquisa, nível 2 do CNPQ. Desde o ano de 2012 é coordena-

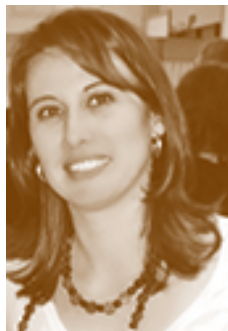
dor do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da UFPel. Foi coordenador do Núcleo Regional sul da Sociedade de Arqueologia Brasileira (gestão 2015-2016). É líder do grupo de pesquisa no CNPQ Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia LEPAARQ-UFPEL. Editor do periódico Cadernos do LEPAARQ (ISSN 2316-8412).

E-mail: milheirarafeal@gmail.com



Caroline Araújo Pires é graduanda em Antropologia com linha de formação em Arqueologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como bolsista de extensão na área de Educação Patrimonial.

E-mail: carolinepires@hotmail.com/caroline.araujo.pires@gmail.com



CAPÍTULO 5

O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROJETOS EDUCATIVOS DO CEOM/UNOCHAPECÓ NO OESTE CATARINENSE

Mirian Carbonera é graduada em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Especialista em Arqueologia – Processos Interdisciplinares pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões (URI/Campus de Erechim), mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e doutora em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP). É professora titular do Mestrado em Ciências Ambientais da Unochapecó desde 2015, nesta instituição também é responsável pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM), onde coordena atividades de pesquisa, salvaguarda e comunicação do patrimônio histórico e cultural da região oeste de Santa Catarina, também é Editora da Revista Cadernos do CEOM. É professora colaboradora do Mestrado em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Possui experiência nas áreas de Arqueologia, História Regional e Gestão do Patrimônio Cultural.

E-mail: mirianc@unochapeco.edu.br



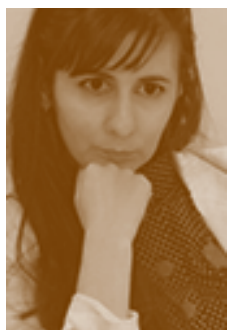
Aline Bertoncello é Graduada em História/licenciatura plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), cursa especialização em Arqueologia e Patrimônio pela Pontifícia Universidade Católica – RS (PUC/RS). É Técnica em Educação Patrimonial do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Unochapecó) desde 2015. Atualmente é membro do Conselho Municipal de Políticas Culturais do município de Chapecó representando os segmentos culturais e artísticos ligados à área de patrimônio cultural, abrangendo: artesanato, folclore, culturas étnicas, história, arquitetura, arqueologia, memória, arquivologia, museus, antropologia e sociologia.

E-mail: alinebert@unochapeco.edu.br



André Luiz Onghero é licenciado em História pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), especialista em História Cidade Cultura e Poder pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), mestre em Educação Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integra a equipe do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Unochapecó), onde atua como historiador.

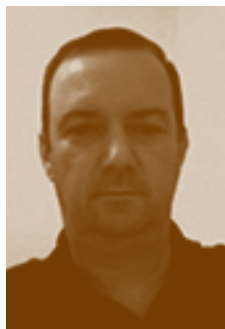
E-mail: andreo@unochapeco.edu.br



Denise Argenta Doutoranda em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pesquisadora da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), desde 2000. É mestre em Patrimônio Cultural, pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (2011) e graduada em filosofia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Conselheira titular da Setorial de Patrimônio Material do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPIC) do Ministério da Cultura para o biênio 2015-2017. Coordenou o programa de Difusão Cultural e Museológica do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Unochapecó) (2009-2014). Foi membro do Comitê Gestor do Sistema Estadual de Museus de Santa Catarina (SEM/SC), representando a região Museológica Oeste Catarinense (2012-2013). Conselheira Suplente do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPIC) do Ministério da Cultura, para a Setorial de Patrimônio Material para o biênio 2012-2014. É pesquisadora e

consultora nas seguintes áreas: Museus e Economia Criativa; Estratégias de registro, salvaguarda, promoção e difusão de patrimônio cultural; Educação Patrimonial e ação educativa; Elaboração e Gestão de Projetos Culturais; Produção Cultural; Curadoria de exposições históricas e culturais; Políticas Públicas para a Cultura; Legislação Cultural; Legislação e Políticas Públicas para Museus.

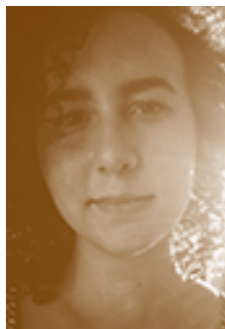
E-mail: deni@unochapeco.edu.br



Idemar Ghizzo é Bacharel em Museologia pelo Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), Post Diploma em Conservação e Restauração pelo Instituto per L'Art e il Restauro Palazzo Spinelli/Itália, Especialista em Gestão de Biblioteca Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Museologia pelo Instituto IAM/Espanha e Doutorando em Museologia pela Lusófona/Portugal. É professor da Unibave, coordenador do Laboratório de Conservação e Restauração (LACOR) e Museólogo do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, mantido pela Fundação Educacional Barriga Verde (Febave).

Tem experiência com assessoria museológica, pesquisa, comunicação, conservação e restauração de bens culturais.

E-mail: idemarg@gmail.com



Dandara C. Loubak Lima é graduanda em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Foi bolsista do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e bolsista de extensão no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM, pela mesma instituição. Atualmente é professora na Associação De Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina – Adevosoc, dentro das oficinas de artes.

E-mail: dandara.lima@unochapeco.com



CAPÍTULO 6

SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ARQUEOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS EM ESCOLAS DE RIO GRANDE-RS

Amanda Carolina de Sousa Seabra é Bacharel em Arqueologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente é aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) com ênfase em Arqueologia e linha de pesquisa Arqueologia da Amazônia. Bolsista Capes. Possui experiência em Arqueologia, Arqueologia Pública e Educação Patrimonial.

E-mail: amanda_seabra@yahoo.com.br



CAPÍTULO 7

PATRIMÔNIO E PRESERVAÇÃO: O EXEMPLO DO CENTRO HISTÓRICO TOMBADO DE SÃO FRANCISCO DO SUL, ESTADO DE SANTA CATARINA, BRASIL

Andréa de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). É especialista em Séries Iniciais e Pedagogia da Infância e em Contação de Histórias e Literatura. Concluiu o Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (2010), é professora efetiva da rede Municipal de Educação e Cultura na Prefeitura de São Francisco do Sul, SC. Foi Diretora do Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras. Atualmente é coordenadora do Museu Histórico Prefeito José Schimidt e pesquisadora da Fundação Cultural Ilha de São Francisco do Sul.

E-mail: decaoliva@yahoo.com.br



Aldair Nascimento Carvalho é Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (2012), pedagogo pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005). Atualmente é Diretor Presidente da Fundação Cultural Ilha de São Francisco do Sul, membro do Colegiado Regional de Cultura da Amunesc, membro do Conselho Deliberativo – UFSC / Núcleo de Estudos Açorianos, consultor e produtor de projetos sócio culturais para associações comunitárias, educacionais e sociais, atua principalmente com os seguintes te-

mas: patrimônio cultural, projetos culturais, educação patrimonial e comunidades tradicionais.

E-mail: daiacultura@gmail.com



Vanessa Aparecida de Meira é Especialista em arqueologia Mestre pela Universidade da Região de Joinville (2015), Arte Educadora pela Universidade do Contestado (2009). Atualmente é chefe do departamento de projetos culturais e do centro cultural da Fundação Cultural Ilha de São Francisco do Sul, consultora e produtora de projetos sócio culturais para associações comunitárias, educacionais e sociais, atua principalmente com os seguintes temas: patrimônio cultural, projetos culturais, educação patrimonial, arqueologia e sustentabilidade.

E-mail: vanessameira@gmail.com



CAPÍTULO 8

PARQUES URBANOS COMO ESPAÇOS ARTICULADORES PARA FORMAÇÃO DE REDES INTERDISCIPLINARES MEDIADAS PELA METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Francine Cristina Martins é licenciada em História Universidade da Região de Joinville (Univille). Atua como professora de História na rede privada e como historiadora em trabalhos arqueológicos. Também desenvolve projetos de Educação Patrimonial na região de Joinville/SC. Possui experiências nas áreas de Educação Patrimonial, Educação, Arqueologia.

E-mail: martins-francine@uol.com.br



Judith Steinbach é licenciada em História pela Faculdade Unidas Católicas do Mato Grosso do Sul (FUCMAT) e especialista em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente pelo IBEPEX–Curitiba-PR. Atuou como Especialista Cultural – Educadora de Museu no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e no Arquivo Histórico de Joinville, até 2014. Possui experiências nas áreas de Educação Patrimonial, Museu, Arqueologia e Arquivo. Atualmente, exerce o cargo de presidente da

Associação dos Amigos do Museu Nacional de Imigração e Colonização – AAMNIC.

E-mail: Judith.educa@gmail.com



CAPÍTULO 9

AS AÇÕES EM DEFESA DO PATRIMÔNIO CULTURAL COMO PROCESSO EDUCATIVO: O CASO DA AVENIDA ESPANHA (ARROIO DOS RATOS – RIO GRANDE DO SUL)

Alessandro Witkowski é graduado em História – Licenciatura Plena, pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Gestão em Arquivos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é Delegado Regional Defender – Região Carbonífera do Baixo Jacuí/RS e membro titular do Colegiado

Setorial de Memória e Patrimônio do Rio Grande do Sul (SEDACTEL/RS). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Rio Grande do Sul, e na área do Patrimônio Cultural, com ênfase na defesa e promoção do patrimônio cultural da Região Carbonífera/RS. Foi diretor do Museu Estadual do Carvão, em Arroio dos Ratos/RS (2012-2015). Possui interesse nas áreas de Arquivologia, Museologia, Memória Social e Patrimônio Cultural. É membro associado da Defender/RS – Defesa Civil do Patrimônio Histórico, uma associação da sociedade civil de caráter cultural.

E-mail: nettowski@gmail.com



Tassiane Mélo de Freitas é graduada em História – Licenciatura Plena, pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Rio Grande do Sul: história, memória e patrimônio, pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Gestão em Arquivos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atualmente é doutoranda em História (PPGH – UFSM). Além das atividades de pesquisa sobre a História e Memória da Região Carbonífera do

Rio Grande do Sul, atua na defesa e promoção do Patrimônio Industrial Carbonífero. É membro associado da Defender/RS – Defesa Civil do Patrimônio Histórico, uma associação da sociedade civil de caráter cultural.

E-mail: tassimelo@gmail.com



CAPÍTULO 10

“SOMOS PATRIMÔNIO CULTURAL DE PELOTAS” E “PELOTAS UMA HISTÓRIA CULTURAL”: CONCEPÇÃO, ELABORAÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Maibi da Silva Macedo é graduada em Turismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente, é aluna do Programa de Pós Graduação em Artes – Especialização em Patrimônio Cultural/ UFPel.

E-mail: maibimacedo@hotmail.com



Dalila Rosa Hallal é bacharel em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Pelotas, mestre em Turismo pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é professora e pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde atua como docente no curso de graduação em Turismo.

E-mail: dalilahallal@gmail.com



CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A INSERÇÃO DE PESCADORES/AS ARTESANAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Bibiana Barbosa de Souza é pós-graduada em supervisão educacional pela Universidade Leonardo da Vinci-Uniasselvi (2015) e pedagoga pela Faculdade Cenecista de Osório-FACOS (2013); atualmente, cursa especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação-TICED, pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG. É egressa do curso técnico de Magistério do Instituto de Educação Divina Providência. É professora concursada – séries iniciais – do Município de Xangri-Lá/RS (20h) e contratada, em regime emergencial, como professora – educação infantil – no município de Capão da Canoa-RS (20h). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação inclusiva; educação popular; diversidade na escola.

E-mail: bibiannabs@hotmail.com.



Mariana Barbosa De Souza é bolsista do “Emerging Leaders of Americas Program” (ELAP), na UQAR-Universidade do Québec em Rimouski/Canadá, sob orientação do Prof. Dr. Yann Fournis; doutoranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2013) e graduação em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2010). Advogada – OAB/

RS 98.797. Atualmente, é pesquisadora membro dos grupos de pesquisa GEPEUR – Grupo de Pesquisa em Estudos Urbanos e Regionais e GPEDER – Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional e pesquisadora membro do Observa-DR (Observatório do Desenvolvimento Regional). Possui experiência como pesquisadora nas áreas de Direito, Educação, Desenvolvimento Regional e Planejamento Urbano e Regional, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: desenvolvimento regional, desenvolvimento urbano, urbanização em cidades pequenas e questões de gênero.

E-mail: marisouza_10@hotmail.com.



CAPÍTULO 12

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: A INDÚSTRIA CARBONÍFERA POR MEIO DO ACERVO DO CEDOC/UNESC

Michele Gonçalves Cardoso possui graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc e Mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Atualmente, é doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. É bolsista UNIEDU/FUMDES de Pós-Graduação. É membro do corpo docente do Departamento de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc.

E-mail: michelegc@unesc.net



Tiago da Silva Coelho é professor nos cursos de História e Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, aonde também concluiu sua graduação em História (bacharelado e licenciatura) em 2007. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2012) e especialista em História da Arte – FUCAP (2008). É professor do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, campus Araranguá.

E-mail: tiagocoelho@unesc.net



Krislaine da Cruz de Campos é graduada em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, pós-graduada em Metodologia do Ensino de História; foi bolsista do programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC (2014-2015). Tem experiência na área de História política e arquivos documentais. Atualmente, como funcionária do Centro de Memória da Unesc – Cedoc, desenvolve atividades relacionadas à Educação Patrimonial, arquivo e documentação, conservação e restauração documental, desenvolvendo também ações educativas ligadas à conscientização para preservação da memória.

E-mail: krislaine@unesc.net



Liziane Acordi Rocha é acadêmica do curso de licenciatura em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), bolsista do Centro de Memória e Documentação da Unesc (Cedoc), bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC) e acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

E-mail: lizi@unesc.net



Nathália Pereira Cabral é graduanda em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Na mesma instituição, faz parte do Centro de Memória e Documentação – Cedoc, como estagiária, e é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC. Possui experiência nas áreas de Educação para o Patrimônio, Educação Patrimonial, Arquivo e Documentação, História, Imagem e Som, História e Relações de Gênero e História de Santa Catarina com ênfase nos processos de imigração e colonização no município de

Nova Veneza.

E-mail: nana_p_c@hotmail.com



CAPÍTULO 13

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTES URBANAS COSTEIRAS: ESTUDO DE CASO DA APP PONTA DO GOULART, FLORIANÓPOLIS-SC

Renata Regina de Souza é mestre em Geografia – Utilização e Conservação dos Recursos Naturais, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Graduada (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atua no ensino presencial e a distância e nas áreas de Educação Ambiental e Preservação Socioambiental.

E-mail: renatasza@gmail.com



Rosemy Nascimento tem licenciatura e bacharelado em Geografia – UFF (Niterói-RJ). Mestre em Engenharia Civil/Cadastro Técnico Multifinalitário – UFSC – Florianópolis-SC (1994). Doutora em Engenharia de Produção – Gestão Ambiental – UFSC (2003).

E-mail: rosemy.nascimento@gmail.com



CAPÍTULO 14

A ARQUEOLOGIA E O LICENCIAMENTO AMBIENTAL BRASILEIRO

Jeanne Almeida Dias é licenciada em Ciências Sociais e Bacharela em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Educação e Gestão Ambiental. Começou a sua vida na Arqueologia como estagiária do Museu

de Arqueologia e Etnologia da Bahia (MAE/UFBA), em 2006. Atualmente, é pesquisadora autônoma e desenvolve estudos na Arqueologia preventiva com foco, principalmente, na Arqueologia Urbana Histórica e Arqueologia das Cidades. Possui experiências nas áreas de Arqueologia, Antropologia Social/Etnologia e Legislação Ambiental.

E-mail: jhanalmeida@gmail.com



Tainá Aragão dos Santos é bacharela em Direito pela Faculdade Batista Brasileira (FBB), pós-graduada em Direito Público com Extensão em Metodologia do Ensino Superior pela ACEB – Associação Classista da Educação da Bahia/Cairu – Fundação Visconde de Cairu, pós-graduada em Política e Estratégia do Estado pela ADESG – Associação dos Delegados da Escola Superior de Guerra/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela UNIS, mestranda em Ciência da Educação pela ADESG – Associação

dos Delegados da Escola Superior de Guerra/UNIP. Atualmente, é professora na ACEB – Associação Classista da Educação da Bahia, onde atua como docente no Programa de Pós-graduação em Direito e Metodologia do Ensino Superior. Na mesma instituição, faz parte do grupo de orientação de Trabalhos Científicos. É professora do Curso Geral – Curso preparatório para concurso na área jurídica, atuando nas áreas: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Penal, Direitos Humanos e Igualdade Racial e de Gênero.

E-mail: taconsultoria@hotmail.com



Railson Cotias da Silva é bacharel e licenciado em História com concentração em patrimônio cultural pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), e mestre em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, atua na área da Arqueologia, na coordenação e execução de estudos voltados à proteção do Patrimônio Arqueológico e Cultural, no âmbito da Arqueologia Preventiva, com ênfase na Arqueologia Histórica e Urbana. Possui interesse, sobretudo, na reformulação e reprodução de práticas culturais de variados grupos nas cidades coloniais, bem como os processos culturais decorrentes deste fenômeno.

E-mail: railsoncs@gmail.com



CAPÍTULO 15

UMA ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO JURÍDICA DA LEGISLAÇÃO ACERCA PATRIMÔNIO CULTURAL E NATURAL

Franciele da Silva Camara é mestranda em Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (Univille), linha de Pesquisa Patrimônio e Sustentabilidade. Também é Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui bacharelado em Direito (2009), pelo Centro Universitário Franciscano (Unifra), na linha de pesquisa Teoria Jurídica, Cidadania e Globalização. Advogada OAB/SC 32.579 e membro suplente do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de São Francisco do Sul-SC. Atualmente é servidora pública municipal lotada na Fundação Cultural de São Francisco do Sul. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Família, Processo Civil, Dignidade Humana, Meio Ambiente, Consumidor, Cultura, Criança e Adolescente e Desenvolvimento Sustentável.

Email: francielecamara@live.com



Patrícia de Oliveira Areas possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (2000), especialização em Direito Civil e Processual Civil pelo Centro Integrado de Ensino Superior (2002), especialização em Direito e Negócios Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e mestrado em Direito na área de Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). É doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e doutoranda em direito na Universidad de Valencia. Trabalha como professora na Universidade da Região de Joinville, na

qual leciona no departamento de Direito e no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Nesta universidade também exerce a função de assessora jurídica do Núcleo de Inovação e Propriedade Intelectual (NIPI) e do Parque de Inovação Tecnológica da Região de Joiniville (InovaParq). Também é professora do Programa de Pós-graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT) – ponto focal UFSC. É pesquisadora e consultora nas áreas de Direito, com ênfase em Propriedade Intelectual (propriedade industrial e direito autoral), proteção e contratação de tecnologia, inovação, pesquisa e desenvolvimento (P&D), contratos internacionais, desenvolvimento, direito internacional privado e proteção do patrimônio cultural. Acaba de realizar pesquisa pos-doutoral pelo Programa de Parques Científicos e Tecnológicos da Capes – PCTI/2014 na cidade de Barcelona, Espanha, juntamente ao Parc Científic Barcelona, Fundació Bosch i Gimpera; y Parc de Humanitats i Ciències Socials, todos vinculados à Universidad de Barcelona.

E-mail: patyareas@gmail.com



CAPÍTULO 16

PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA À LUZ DO DIREITO POSITIVO BRASILEIRO

Tayson Ribeiro Teles possui Mestrado em Linguagem e Identidade (Cultura e Sociedade) pela Universidade Federal do Acre – UFAC [2016], com dissertação no campo da análise do discurso político-jurídico/constitucional brasileiro, instituição onde também concluiu o curso de Bacharelado em Direito [2017], sendo aprovado no 20º Exame Nacional da OAB [2016]. Especialista em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero, Raça e Etnia, pela UFOP/MG (Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais) [2016], onde desenvolveu pesquisa sobre direitos indígenas. Graduado, na área de Administração, em Tecnologia em Gestão Financeira (Finanças), pelo Centro Universitário UniSEB/Estácio, de Ribeirão Preto/SP [2013]. Atualmente, atua no Serviço Público Federal, no quadro efetivo ativo/estável de Técnico-administrativos Federais em Educação da UFAC desde 2012 e encontra-se aprovado em concurso público para o cargo de Indigenista Especializado da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Pesquisa e estuda várias temáticas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, notadamente interfaces entre Administração, Direito, Economia e Política. Autor do Livro *Políticas Públicas Indígenas Brasileiras: elevado planejamento e ineficaz implemento*, publicado em 2017 pela Editora Ixtlan (SP). Membro dos Grupos de Pesquisa História e religiões: estudos das devoções populares na Amazônia sul ocidental e História e

Cultura, Linguagem, Identidade e Memória, ambos da UFAC/CNPq.

E-mail: teles-acre@hotmail.com



CAPÍTULO 17

PATRIMÔNIOS DE “CIMA PARA BAIXO”: A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NOS DILEMAS DO CAMPO DO PATRIMÔNIO

Marcelo de Almeida Buisi é mestrando do curso Mestrado Profissional em Administração, na ESAG/Udesc, na linha de pesquisa Tecnologias da informação aplicadas às organizações, com pesquisa de dissertação na área de mobilidade urbana. cursou MBA em Gestão Empresarial, pela FGV, em Joinville, em 2012. Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, em 2005. Realizou curso técnico em Informática Industrial, no Instituto Federal (IFSP), em Cubatão-SP, em 2000. Bolsista integrante do Grupo de Pesquisa LabGES – Laboratório de Tecnologias de Gestão da Esag/Udesc. Possui experiência profissional desde 2005 na área de análise e programação do sistema ERP SAP.

E-mail: almeidabuosi@gmail.com



Christiane Heloisa Kalb é docente da Faculdade Cesusc, mantida pelo Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina no Curso de Direito e Tecnologia em Marketing, Florianópolis. Pós-doutoranda em Ciências Humanas, PPGICH, UFSC. Doutora em Ciências Humanas (DICH), na UFSC, na linha de pesquisa Sociedade e Meio Ambiente, com pesquisa acerca das Políticas Públicas de preservação de patrimônio cultural na cidade de Joinville (2017). Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, pela Univille – Joinville (2012), com pesquisa na área do Patrimônio Industrial, especialmente a memória de ferramenteiros. cursou especialização em Direito Civil e Processo Civil, pela ACE – Joinville. Advogada autônoma, atuante em Santa Catarina (OAB/SC 25.946). Formação em Direito (2006), Univille. Foi membro do Conselho de Patrimônio Cultural – COMPHAAN da cidade de Joinville, representando a OAB/SC, subseção de Joinville, de 2013 a 2017. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa – NAUI, ligado ao PPGAS, da UFSC e do GEDIS – Grupo de Estudos sobre Direito e Sociedade, da Cesusc. É membro do Conselho Nacional do GT Nacional de História e Patrimônio Cultural da ANPUH desde 2015.

E-mail: christianekalb@hotmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervos – 96, 104, 212, 213, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 225

Ação Educativa – 147, 148, 150, 153, 215, 216

Arqueologia – 53, 67, 69, 76, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 101, 107, 109, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 139, 149, 150, 246, 247, 248, 257, 260, 266

Arqueologia experimental – 67, 69, 71, 72, 73

Artefatos – 48, 49, 55, 71, 84, 85, 86, 87, 89, 100, 107, 147, 248, 286, 292, 293

B

Bens matérias – 98, 108, 192

Biodiversidade – 82, 231, 234, 237, 266, 269

C

Conservação – 50, 57, 61, 134, 135, 137, 154, 173, 213, 215, 216, 219, 222, 223, 229, 238, 240, 253, 256, 258, 260, 269, 272, 282, 284, 285, 289, 308

D

Didática – 54, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 101, 104, 121, 128, 183, 217

Diversidade – 56, 61, 66, 67, 69, 148, 149, 152, 154, 177, 185, 200, 233, 234, 245, 250, 270, 279, 286, 287, 304, 310

E

Educação – 20, 26, 32, 36, 38, 41, 45, 46, 54, 58, 59, 68, 69, 70, 99, 101, 104, 110, 129, 142, 146, 150, 153, 162, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 212, 213, 214, 216, 219, 225, 271, 274, 287, 288, 293, 307, 308, 313, 314

Educação ambiental – 152, 200, 202, 229, 234, 239, 240, 241, 250, 258

Educação formal – 53, 149, 197, 198, 200, 201, 202, 208, 213, 214

Educação Patrimonial – 36, 37, 41, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 69, 70, 71, 77, 81, 82, 86, 88, 92, 93, 96, 99, 118, 146, 147, 150, 151, 153, 156, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 214, 215

Educação popular – 198, 200, 201, 202, 203, 208

Epistemologia da complexidade – 313

G

Gestão do patrimônio – 45, 142, 302

H

História indígena – 81, 83, 89, 923

L

Legislação – 58, 84, 90, 99, 136, 168, 171, 205, 228, 229, 238, 239, 240, 245, 247, 256, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 293

Legislação ambiental – 246, 264, 270, 275

M

Meio ambiente – 22, 28, 58, 59, 81, 82, 91, 118, 150, 151, 153, 161, 166, 167, 168, 170, 171, 207, 228, 234, 238, 240, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 283, 290, 293, 309, 313

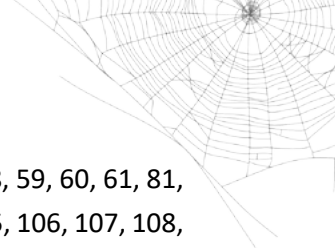
Memória – 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 96, 129, 135, 147, 149, 153, 154, 162, 167, 168, 171, 185, 188, 208, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 228, 235, 253, 269, 281, 282, 283, 286, 288, 294, 304, 306, 314

Modernidade – 24, 25, 35, 39, 117, 169, 308, 309

P

Paisagens – 20, 42, 56, 81, 147, 153

Paisagens naturais – 228, 235



Patrimônio – 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 146, 147, 149, 150, 151, 154, 156, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 213, 214, 215, 216, 219, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 313, 314, 315

Patrimônio arqueológico – 81, 83, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 154, 245, 253

Patrimônio cultural – 39, 42, 45, 46, 47, 48, 57, 60, 81, 82, 83, 87, 90, 91, 92, 96, 99, 105, 108, 109, 118, 128, 133, 135, 137, 150, 151, 154, 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 214, 215, 245, 247, 253, 257, 258, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 301, 312,

Patrimônio cultural imaterial – 286

Povos indígenas – 55, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294

Preservação – 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 60, 81, 83, 85, 89, 90, 91, 92, 96, 99, 101, 103, 110, 118, 128, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 142, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 155, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 180, 184, 186, 188, 191, 213, 215, 222, 223, 225, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 246, 250, 251, 257, 260, 269, 271, 279, 282, 303, 304, 306, 308, 313, 314

Preservação do patrimônio cultural – 83, 90, 91, 133, 150, 151, 167, 169, 191, 282,

Pré-história – 37, 66, 69, 70, 71, 72, 76, 89, 103, 104, 107, 246

R

Recursos culturais – 57, 168



Recursos naturais – 68, 168, 228, 229, 238, 240, 251, 266, 289

S

Socialização do conhecimento– 71, 117, 118, 128, 130

Sustentabilidade– 70, 162, 167, 170, 171, 203, 270, 279, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 312, 313



PPGCA 15
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM OBRAS AMBIENTAIS - UNESC
ANOS

I
O
D
A
**INSTITUTO
OLHO D'ÁGUA**

Grupo de Pesquisa em
**Arqueologia e
Gestão Integrada
de Território da Unesc**



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

