

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

políticas, relações de poder
e ações afirmativas



5

Caderno Temático

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

políticas, relações de poder e ações afirmativas

Caderno Temático 5

IPHAN **80** ANOS 1937
2017



2016

Presidente do Iphan Kátia Bogéa	Equipe Técnica da Casa do Patrimônio da Paraíba Átila Bezerra Tolentino Carla Gisele Moraes Emanuel Oliveira Braga Letícia Helen S. Teles Maria Olga Enrique Silva Pricilla Rezende
Chefe de Gabinete Rafael Arrelaro	Organização desta edição Átila Bezerra Tolentino Emanuel Oliveira Braga
Diretor de Articulação e Fomento Marcelo Brito	Revisão Átila Bezerra Tolentino
Diretora de Patrimônio Imaterial Hermano Fabrício Oliveira Gaunais e Queiroz	Projeto gráfico e diagramação Daniella Lira
Diretor de Patrimônio Material e Fiscalização Andrey Rosenthal Schlee	Pareceristas Átila Bezerra Tolentino (Iphan) Carla Gisele Moraes (Iphan) Emanuel Oliveira Braga (Iphan) Fernando Sivieiro (Escola Politeia/SP) Marcelle Pereira (UNIR) Moysés Siqueira Neto (Museu Câmara Cascudo/UFRN) Simone Scifoni (USP) Sônia Rampim Florêncio (Iphan)
Diretor de Planejamento e Administração Marcos José Silva Rêgo	Capa "Lia de Itamaracá". Foto: Anderson Carvalho
Superintendente do Iphan na Paraíba Claudio Nogueira	
Chefe da Divisão Técnica do Iphan na Paraíba Christiane Finizola Sarmento	
Chefe da Divisão Administrativa do Iphan na Paraíba Lindaci Bandeira de Souza	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Aloísio Magalhães, IPHAN

E24

Educação patrimonial [recurso eletrônico] : políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5)

Modo de acesso: <www.iphan.gov.br e <http://casadopatrimoniojp.com/>>. (22 nov. 2016)
ISBN 978-85-7334-304-5

1. Educação Patrimonial. 2. Patrimônio Cultural - Brasil. I. Tolentino, Átila Bezerra. II. Braga, Emanuel Oliveira. III.Série.

CDD 370.115

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



"Lia de Itamaracá". Marcelo Jorge. Óleo sobre tela, 120 x 90 cm.

SUMÁRIO

- 07** Apresentação
- 08** Políticas, relações de poder e ações afirmativas
Átila Tolentino e Emanuel Braga
- 12** A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural
Igor Alexander Nascimento de Souza e Analucia Thompson
- 25** A experiência participativa da Política Nacional de Educação Museal
Fernanda S. R. de Castro
- 39** O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática
Átila Tolentino
- 49** Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático
João Lorandi Demarchi
- 57** Cartografias afetivas: mapeamento da memória escolar em São Gabriel da Cachoeira
Ludimila Pontes
- 73** Patrimônio cultural imaterial e educação: intervenções pedagógicas com o congo capixaba
Anderson Patrick Ferreira Alves, Renata Marques Rodrigues,
Webert Fernando da Silva e Antonio Carlos Moraes
- 83** Dinâmica das emoções através da educação patrimonial pautada na arte/educação
Larissa Isidoro Serradela e Nivaldo Aureliano Léo Neto
- 94** Religiosidade afro-brasileira e o Museu do Homem do Nordeste: diálogos possíveis em busca de uma educação antirracista e contra a intolerância religiosa
Suzana Teixeira de Queiroz e Roberta de Paula Vieira Lima
- 105** A preservação do patrimônio cultural e seus reflexos na prática educativa: alguns exemplos em Moçambique
Wanuzia de Oliveira Braga
- 118** Não era vidro, mas se quebrou – Alguma memória da prática de educação patrimonial vivenciada pelo Centro Cultural Estrela de Lia (2006-2010)
Clênio Sierra de Alcântara
- 132** Brincadeiras e brinquedos que tive um dia: o Museu do Assentado no município de Rosana/SP
Leonardo Giovane Moreira Gonçalves e Rosangela Custodio Cortez Thomaz
- 145** Os autores

APRESENTAÇÃO

Com a publicação de seu quinto número, a série de Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial consolida-se como um importante instrumento de referência, em nível nacional, para pesquisas, ações e projetos que envolvem a prática educativa aliada à gestão do patrimônio cultural. Assim, a Superintendência do Iphan na Paraíba, por meio de sua Casa do Patrimônio, busca contribuir e incentivar a produção de conhecimento na área e democratizar o acesso às reflexões e práticas no âmbito da educação patrimonial que são empreendidas em todo o Brasil.

Este quinto número, intitulado “Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas”, busca criar um painel sobre o tema enquanto interface das políticas públicas – em suas diversas acepções – e sociedade, como espelho das relações de poder nela presentes e enquanto espaço potencial para ações afirmativas dos diversos grupos que conformam a sociedade brasileira. Os artigos que o compõem demonstram a diversidade de ações e pensamentos que estão sendo produzidos em torno do tema, tanto dentro como fora da academia. Além disso, indicam como as reflexões têm avançado teoricamente e como as práticas aqui descritas se relacionam com as atuais diretrizes defendidas pelo Iphan e divulgadas na sua publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos”, amplamente disseminada a partir de 2014.

As experiências apresentadas e as reflexões propostas abordam, entre outros aspectos, o importante papel que os diversos atores sociais têm para o reconhecimento e para a gestão efetiva dos bens patrimoniais; o papel da educação enquanto instrumento fundamental de mediação entre estes mesmos atores e entre Estado e Sociedade, e o fato de que o patrimônio cultural brasileiro é mais amplo e diverso que os bens acautelados pelo Estado. Também os campos de conflitos que envolvem a gestão e a apropriação do patrimônio cultural, a transversalidade da educação patrimonial, a participação de diferentes atores sociais na concepção de políticas para área, entre outros, são temas que permeiam esta publicação e que procuram provocar novas reflexões e (re)pensar sobre as lacunas ainda inerentes ao campo.

A série de Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial, editada e organizada pela Superintendência do Iphan na Paraíba, pretende ser um instrumento nessa rede de discussões. Para tanto, desejamos um bom uso e boa leitura das reflexões publicadas neste número.

Claudio Nogueira
Superintendente do Iphan na Paraíba



Ato de ocupação do Rio Gramame na campanha "O Rio Gramame quer viver em Águas Limpas". Foto: Thiago Nozi.

POLÍTICAS, RELAÇÕES DE PODER E AÇÕES AFIRMATIVAS

Recentemente, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan lançou dois documentos que delineiam novas diretrizes e concepções concernentes à educação patrimonial: a publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos” e a Portaria/Iphan nº 137, de 28 de abril de 2016. Esses documentos refletem novas posturas institucionais no tratamento com o patrimônio cultural alinhadas ao avanço nos debates conceituais que vêm sendo travados em torno da educação e do patrimônio e que estão bastante presentes nesta edição do Caderno Temático, intitulado Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas.

Além dessa nova perspectiva presentes nos recentes documentos institucionais do Iphan, a expansão e revolução conceitual do patrimônio cultural ressignificaram e potencializaram, nas últimas décadas, as ideias de arte, história, cultura e educação, o que justifica a sua presença nos espaços oficiais e nos textos das leis contemporâneas. Mas esses importantes avanços também estão, ainda, diante de novas artimanhas do poder político do Estado e de certos saberes técnicos e científicos que insistem em centralizar e limitar as narrativas e práticas do patrimônio cultural. Em meio a esses desgastes, uma série de trabalhos de educação e gestão patrimonial encabeçados por grupos e segmentos sociais que transitam dentro e fora do Estado apresenta boas estratégias de planejamento, realização e avaliação de experiências de ativação de memórias, patrimônios e educações insurgentes. A presente edição do Caderno Temático de Educação Patrimonial oferece um panorama de algumas dessas experiências no cenário diversificado do Brasil, revelando suas lutas, seus conflitos e suas contribuições teóricas e práticas na perspectiva da ação afirmativa.

Nessa perspectiva, ao abrir esta edição, o trabalho de Igor Alexander e Analúcia Thompson reflete sobre o campo da educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. Os autores trazem um panorama histórico sobre a temática e demonstram como vem ganhando espaço uma concepção político-pedagógica mais democrática, baseada em processos educativos mais participativos e dialógicos.

Por sua vez, Fernanda Castro apresenta um breve histórico da conformação do campo das políticas públicas de educação museal no Brasil como pano de fundo para análise da construção da Política Nacional de Educação Museal, destacando sua metodologia participativa, seus principais agentes e resultados até o momento.

Em seguida, Átila Tolentino busca descortinar aspectos conceituais e práticos em torno da educação patrimonial a partir de determinadas falácias que se propagaram na literatura sobre o tema e contribuíram para a disseminação de uma educação patrimonial instrutivista e opressora. Defende que a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, a qual propicia a construção democrática do conhecimento e a transformação da realidade.

Também refletindo sobre aspectos conceituais, João Demarchi traz uma discussão acerca das possibilidades de interrelação entre o patrimônio e a educação, com vistas a fornecer subsídio teórico a uma nova educação patrimonial, baseada na dialogicidade. Essa nova perspectiva de educação considera legítimos os diferentes saberes e se configura democrática porque proporciona às pessoas condições de agirem e de serem sujeitos.

A partir do trabalho com cartografias afetossignificativas, Ludimila Pontes analisa

elementos colonizadores de cunho civilizatório presentes no projeto político-pedagógico da formação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, localizado na região do Alto Rio Negro, no Amazonas. Em seu trabalho, a autora realiza um panorama dos mecanismos escolares homogeneizantes e de práticas educacionais que contribuíram para a instalação de um processo de aculturação dos povos multiétnicos habitantes dessa região.

Anderson Patrick Ferreira Alves, Renata Marques Rodrigues, Webert Fernando da Silva e Antonio Carlos Moraes apresentam três experiências pedagógicas que tiveram o congo capixaba como temática, junto a alunos da educação básica. Nessas experiências, percebem-se as potencialidades na relação escola, família e comunidade por meio do trabalho com o patrimônio cultural.

Larissa Isidoro Serradela e Nivaldo Aureliano Léo Neto trazem a experiência do projeto “Do Buraco ao Mundo”, baseado em atividades de arte-educação realizadas, de forma colaborativa, no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos em Pernambuco. As ações têm como pressupostos as emoções e o amor, na perspectiva de que as disposições afetivas fornecem outros contextos de relações com os bens patrimoniais.

As ações educativas durante a exposição “Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos” do Museu do Homem do Nordeste são pano de fundo para a análise de Suzana Teixeira de Queiroz e Roberta de Paula Vieira Lima. A reflexão se dá a partir das mediações desenvolvidas junto ao público escolar, bem como a partir dos obstáculos enfrentados. A ênfase concentra-se nas estratégias de combate ao racismo e ao preconceito por meio da promoção do conhecimento acerca dos arquétipos dos Orixás do Candomblé, assim como das insígnias e simbolismos presentes nessa religião.

Wanuzia de Oliveira Braga nos apresenta um panorama sobre a preservação do patrimônio

cultural e processos educativos em Moçambique. Partindo da literatura existente, são tratadas questões da transversalidade da cultura e sua relação de interdependência com a educação.

O Centro Cultural Estrela de Lia, organizado por Lia de Itamaracá, de Pernambuco, é o objeto de análise de Clênio Sierra de Alcântara. O artigo relata práticas de educação patrimonial que foram experimentadas nesse espaço durante o período de 2006 a 2010. Demonstra-se como os integrantes e convidados do Centro Cultural protagonizaram experiências que integravam a comunidade do bairro de Jaguaribe e de áreas adjacentes.

Por fim, Leonardo Giovane Moreira Gonçalves e Rosângela Custodio Cortez Thomaz retratam a experiência com projeto desenvolvido num assentamento de reforma agrária em Rosana/SP. A partir de entrevistas, o intuito foi resgatar as memórias das brincadeiras e brinquedos que seis assentadas um dia tiveram. O trabalho também tornou possível projetar a constituição do futuro Museu do Assentado do Município de Rosana.

Não podemos deixar de agradecer a imensa contribuição das e dos pareceristas Carla Gisele Morais (Iphan), Fernando Sívieiro (Escola Politeia/SP), Marcelle Pereira (UNIR), Moisés Siqueira Neto (Museu Câmara Cascudo/UFRN), Simone Scifoni (USP) e Sônia Rampim Florêncio (Iphan). A criteriosa avaliação foi fundamental no árduo trabalho de seleção entre as mais de 70 propostas de artigos encaminhadas para esta edição e para a qualidade da revisão dos artigos selecionados.

E por fim, nossos agradecimentos se estendem aos fotógrafos Thiago Nozi e Anderson Carvalho e ao artista Marcelo Jorge, autor de Iemanjá. Seus trabalhos, além da singular riqueza estética, dialogam imensamente com a temática deste caderno.

Desejamos a todos bom proveito e boa leitura.

*Átila Tolentino e Emanuel Braga
Casa do Patrimônio da Paraíba / Iphan-PB
Organizadores desta edição*



Apresentação do Maracatu Nação Estrela Brilhante,
no Festival Canavial em Pernambuco. Foto: Thiago Nozi.

A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural¹

Igor Alexander Nascimento de Souza
Analucia Thompson

Este artigo é fruto de pesquisa sobre Educação Patrimonial (EP) como componente da Política Nacional de Patrimônio Cultural. Consideramos que vem ganhando espaço uma concepção político-pedagógica mais progressista, que entende a EP como favorecedora de processos de preservação mais participativos e dialógicos, fundamentados na diversidade cultural e nas liberdades a ela associadas. O objetivo é demonstrar como o Estado brasileiro vem adaptando suas estruturas para dar conta desse novo quadro, sobretudo no tocante às ações estabelecidas entre os ministérios da Cultura e da Educação e coordenadas pelo Iphan, por intermédio da Coordenação de Educação Patrimonial.

¹ Publicado originalmente no dossiê *Políticas culturais na Ibero-América*, em *Políticas Culturais em Revista*, v. 8, 2015, p. 153-170. ISSN 1983-3717.

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a Política Nacional de Patrimônio Cultural surgiu com o marco legal instituído em 1937, por meio da Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro.

Introdução

A educação patrimonial (EP) é assunto crescente no âmbito das políticas voltadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro, tendo em vista que seus agentes, responsáveis pela proteção e salvaguarda, vêm se dedicando mais à interseção entre os campos da Educação e do Patrimônio Cultural (Souza, 2014). Esse cruzamento entre as duas áreas não é novo e remete aos primórdios da ideia preservacionista.

A política voltada à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional surgiu embutida na educacional. Foi no antigo Ministério da Educação e Saúde, através da Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan)², “com a finalidade de promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e **o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional**” (Brasil, 1937, p. 1.212, grifos nossos).

Embora a relação entre educação e patrimônio esteja nas origens da política patrimonial, a expressão EP só foi adotada na década de 1980³. Ainda que ela esteja em ascensão, sua condição ainda é secundarizada ou marginalizada nos procedimentos de patrimonialização, preservação e salvaguarda, e entendida como acessória às demais iniciativas. Além disso, há um senso comum de que atividades educacionais em prol do patrimônio cultural devem ser posteriores às chancelas e tutelas aplicadas pelo poder público, tais como tombamentos, registros, inventários etc., e de que os públicos-alvo devem ser instruídos, esclarecidos e informados acerca da valorização de um patrimônio supostamente pertencente a eles.

Ao mesmo tempo, vem ganhando espaço uma concepção político-pedagógica mais progressista, que entende a EP como favorecedora de processos de preservação mais participativos e dialógicos, fundamentados na diversidade cultural e nas liberdades a ela associadas. Essa compreensão não é recente e deriva das conjunturas político-culturais surgidas a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram importantes modificações sociais no mundo, vinculadas à globalização econômica e à mundialização da cultura, que influenciaram diretamente as ações educativas voltadas à preservação cultural, como o advento do discurso da diversidade cultural no bojo da contracultura, dos estudos culturais e das militâncias em favor dos direitos civis. Educadores e agentes de cultura beberam muito nessas fontes.

No Brasil, esse terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a EP como um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. O Iphan não está fora desse *front*, em que a busca por um consenso sobre o tema é um labor cotidiano. Em seu interior há os dialógicos freireanos⁴, os instrucionistas reacionários e os

² Atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

³ O termo Educação Patrimonial passou a ser enunciado recorrentemente no país, a partir do 1º *Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado em 1983 pelo Museu Imperial de Petrópolis-RJ.

⁴ Relativo ao patrono da educação brasileira, o professor Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997).

que simplesmente ignoram a EP, entendendo-a como uma invenção descabida. Há tanto disputas em torno do papel da Educação nas políticas de patrimônio cultural quanto acerca das concepções educacionais a serem acionadas.

Nas décadas mais recentes, ocorreram algumas mudanças na política cultural brasileira que reverberaram na área do patrimônio cultural e, conseqüentemente, na da EP. A qualificação e a ampliação das conferências de cultura e dos fóruns de discussão acarretaram numa inflação de demandas (Mata-Machado, 2010), sendo parte significativa delas medidas educativas tomadas pelo Estado em favor do patrimônio cultural. Além disso, com a ampliação da concepção patrimonial para abranger os elementos intangíveis da cultura, o entendimento de educação para o patrimônio expandiu-se incomensuravelmente, exigindo reflexões que abarquem novos métodos e agentes, diferentes materiais, didáticas inovadoras e, principalmente, um posicionamento político-pedagógico adequado aos anseios da população ou dela emergentes.

A concepção de patrimônio mais ampla incorpora necessariamente a ação educativa. Segundo a museóloga Maria Célia Santos, “o patrimônio cultural [deve ser] como um referencial para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social por meio do processo educativo” (2008, p. 16), por isso:

Cada vez mais torna-se necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução. Sendo assim, as atividades pedagógicas deverão buscar, por meio de uma ação integrada com a comunidade, a qualificação do ‘fazer cultural’ local, buscando inseri-lo nos contextos nacional e internacional. (2008, p. 23)

Pensar a EP como um processo indutor do desenvolvimento humano e fomentador das liberdades culturais em uma nação diversa suscita muitas questões: como está a EP no Brasil da diversidade cultural? De que forma o Estado e a sociedade civil vêm se apropriando da EP e dialogando sobre ela? O Iphan tem conseguido coordenar efetivamente a educação patrimonial na Política Nacional de Patrimônio Cultural? Qual o papel das organizações sociais nisso tudo?

De 1937 para cá, muita coisa mudou. Hoje, a política educacional preservacionista, coordenada pelo Iphan por intermédio da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), opera programas como o *Mais Cultura nas Escolas*, *Mais Educação* e o *Programa de Extensão Universitária (ProExt)*, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC)⁵. Nas próximas linhas, veremos como o Estado brasileiro vem adaptando suas estruturas para dar conta desse passivo.

A Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc)

Em julho de 2014, o Iphan, por meio da sua Coordenação Editorial, publicou uma Carta ao Cidadão com o objetivo de “[...] facilitar o acesso e garantir ao cidadão o direito de receber serviços [de qualidade], tendo como diretrizes a transparência, a interação com a sociedade, a qualidade dos processos e o

⁵ Há também o importante programa Casas do Patrimônio que, dada sua especificidade, não será abordado neste artigo.

atendimento ético e efetivo” (Almeida, 2014, p. 5). Esse documento é fruto do Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009 (Brasil, 2009b, p. 5-6), que dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão e institui a Carta de Serviços ao Cidadão, mas também decorre das marchas de junho de 2013, quando milhões de brasileiros foram às ruas das principais cidades do país reivindicar direitos e melhoria na qualidade dos serviços públicos.

Dentre os tópicos da Carta do Iphan há um, específico, denominado Apoio à Pesquisa e Educação, que tem como subtópicos Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural – PEP-MP, Centro Lúcio Costa, Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular e Educação Patrimonial. Focaremos, neste artigo, esse último, por ser, entre outros fatores, o único intencional e explicitamente voltado à EP.

Assim como a Carta recentemente publicada, o Iphan lançou também em 2014, através da Ceduc, a publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (EP: HCP) (Florêncio, et al., 2014). Há muito que se esperava um documento do Instituto que comunicasse à sociedade sua posição oficial, pois até então o que se tinha a respeito da temática era o *Guia básico de Educação Patrimonial* (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), e o *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial* (GRUNBERG, 2007). Sendo o Iphan o mais destacado referencial nacional sobre a EP, muito provavelmente o EP: HCP tornar-se-á um marco para o campo, conforme essas experiências anteriores.

A ideia explicitada pela Ceduc é que esse trabalho oriente as atividades das unidades do Iphan e de outras instâncias governamentais, mas também as da sociedade civil.

Seu conteúdo consolida as atuais diretrizes conceituais e macroprocessos institucionais com os quais o IPHAN tem atuado. **O trabalho**

marca o esforço em constituir o campo da Educação Patrimonial como uma área finalística, de caráter transversal e dialógico, dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos educativos **no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural**. (Iphan, 2014, s/p, grifos nossos).

No processo de discussão interna ao Iphan sobre a educação e o patrimônio cultural, podemos perceber como a diversidade cultural se evidenciou numa centralidade e como se estabeleceu a necessidade de convergências com os grupos componentes da sociedade civil, seja por meio das referências culturais específicas, seja através de processos participativos e decisórios.

A diligência em vincular ainda mais o campo da EP à Política Nacional do Patrimônio Cultural ganhou força com a institucionalização da Ceduc, a partir do Decreto nº 6.844, de 7 de maio de 2009 (Brasil, 2009a, p. 3-6), quando da reformulação estrutural e regimental do Iphan. Vale lembrar, que até então o Instituto possuía uma Gerência de Projetos e Educação Patrimonial (Geduc), datada de 2004, que chegou a realizar atividades importantes, como a Reunião Técnica de Educação Patrimonial (Pirenópolis/GO, de 30/11 a 3/12/2004) e o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (São Cristóvão/SE, de 12/9 a 17/9/2005), dando passos iniciais e significativos rumo a uma Política Nacional de EP.

Ainda no tempo da Geduc, foi elaborada a Ação Orçamentária 2826, denominada Educação Patrimonial em Áreas de Bens Tombados, fazendo parte do Programa Brasil Patrimônio Cultural, incluída no Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007 e mantida no seguinte. No Programa do PPA 2012-2015 – Cultura: Preservação, Promoção e Acesso –, o objetivo – Produzir, fomentar e difundir pesquisas e conhecimento constitutivo da cultura brasileira –, apesar de não se referir nominalmente à EP, visa também desenvolver a política nacional

de integração entre cultura e educação. Entre suas metas estão:

Atender 5.000 escolas pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, em parceria com o MEC [...], formar e qualificar 30.000 pessoas em gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura [e] ofertar 60.000 vagas em cursos técnicos e profissionalizantes no campo da arte e cultura, em parceria com o MEC, por meio do PRONATEC. (Brasil, 2014, p. 14-15).

Estas posturas do Estado brasileiro, juntamente com os fóruns e demais canais de comunicação entre o governo e a sociedade, reforçadas pelas práticas institucionais estabelecidas ao longo dos anos, sobretudo nos mais recentes, vêm alçando a EP para um campo estratégico dentro da Política Nacional de Patrimônio Cultural. Essa nova composição pode ser considerada uma conquista da sociedade civil, cujo reflexo foram os amoldamentos administrativos e orçamentários em favor da EP, que se somaram aos inéditos concursos realizados pelo Iphan em 2005 (Edital nº 1, de 22 de junho [Brasil, 2005, p. 9-13]) e 2009 (Edital nº 1, de 23 de setembro [Brasil, 2009c, p. 11-19]), que contemplaram vagas para técnicos em Educação.

Reforçada a educação dentro do Iphan, que deixou, mesmo que morosamente, o *status* de acessório do campo da preservação, novas itinerâncias se tornaram possíveis. O EP: HCP é fruto dessa conjuntura e decorre das realizações da Geduc/Ceduc, a partir de 2004. Sua elaboração considerou elementos técnicos da educação e da Administração Pública, somados às contribuições dos participantes do I e II encontros nacionais de EP (o segundo foi realizado em Ouro Preto-MG, de 17 a 21 de julho de 2011).

O EP: HCP, fundamentado nesses parâmetros, expôs alguns princípios para a formulação da Política Nacional de EP. Decorrente do aprofundamento teórico e dos debates e avaliações sobre o tema, mais o acúmulo de

conhecimento proveniente dos estudos científicos até agora realizados no campo da Educação e das Ciências Humanas, a Ceduc propõe e

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

Portanto, a participação dos grupos sociais em todo o processo, desde suas formulações até as execuções, é um pressuposto essencial às atividades de EP. É o autorreconhecimento da sociedade, através do poder público, da sua heterogeneidade, distanciando-se dos discursos generalizantes do Estado Nacional, tradicionalmente produtor de uma cultura unilateralista.

Os processos participativos, que lançam mão de mecanismos de auscultação e interlocução, são elementos de uma política de asserção da democracia, portanto, de uma política efetivamente pública. A EP sob o viés proposto tem o intuito de favorecer, na Política Nacional de Patrimônio Cultural, outro *modus operandi*, que, ao invés de patrimonializar bens culturais somente com base em discursos de valoração técnico-políticos, possam estimular a participação dos grupos sociais em todo o processo de preservação dos seus bens culturais referenciais.

Parece que a política de preservação do patrimônio cultural no Brasil vem procurando se modificar para transformar suas agências em

instituições de prestação de serviços públicos, coisa estranha a elas, que foram criadas com outros objetivos. A busca por um Estado promotor do bem-estar social e da ampliação da qualidade de vida, vale grifar, é uma conquista da sociedade, não uma concessão. Desenvolver os meios de garantir o direito à memória, à fruição, dentre outros direitos culturais, é o desafio do agora, do nosso tempo, do Estado de direito que estamos consolidando no país.

Com essa finalidade, a Ceduc implementou o que chama de *Macroprocessos Institucionais*, que compõem a EP na Política Nacional de Patrimônio Cultural. Eles foram estabelecidos sob os princípios da participação comunitária total, da inserção na vida cotidiana, da concepção vygotskyana de mediação e moriniana de complexidade (Vygotsky; Morin apud Florêncio et al., 2014), da intercessão sobre todos os processos de patrimonialização, do entendimento dos espaços territoriais como espaços educativos, e da intersectorialidade das políticas públicas por meio de sistemas de rede.

Estruturação dos *Macroprocessos Institucionais* referentes à Educação Patrimonial na Política Nacional de Patrimônio Cultural

Os *Macroprocessos Institucionais* foram estruturados em três eixos: a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal, b) Gestão compartilhada das ações educativas, e c) Instituição de marcos programáticos no campo da EP. No eixo (a), visando incorporar ou aumentar as discussões sobre o Patrimônio Cultural na rede oficial de ensino, o Iphan, por intermédio da Ceduc e em parceria com o MEC, criou uma linha temática em Patrimônio Cultural no ProExt e a atividade de EP no *Programa Mais Educação*. Apesar de não estar explicitado o *Programa Mais Cultura* no EP: HCP, trataremos dele mais abaixo, pois também contempla atividades de EP. No eixo (b), a estratégia concentrou-se na concepção e implementação da Rede Casas do Patrimônio. E no eixo (c), com o intuito de normatizar e estabelecer critérios coerentes entre as diversas atividades autointituladas

Os processos participativos, que lançam mão de mecanismos de auscultação e interlocução, são elementos de uma política de asserção da democracia, portanto, de uma política efetivamente pública. A EP sob o viés proposto tem o intuito de favorecer, na Política Nacional de Patrimônio Cultural, outro *modus operandi*, que, ao invés de patrimonializar bens culturais somente com base em discursos de valoração técnico-políticos, possam estimular a participação dos grupos sociais em todo o processo de preservação dos seus bens culturais referenciais.

como EP, no Brasil, foram elaborados a *Carta de Nova Olinda* e o *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural*, ambos em 2009, e o *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em 2011.

A inserção do patrimônio cultural nas Instituições de Educação Superior (IES) adveio da necessidade de ampliar e desenvolver esse campo de reflexão em nossas academias. O ProExt, instituído pelo Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008, foi estabelecido para “[...] apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade” (Brasil, 2008, p. 4).

Dentre seus oito objetivos, destacamos:

IV – fomentar programas e projetos de extensão que **contribuam para o fortalecimento de políticas públicas**;

V – **estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior**;

VI – **contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares**;

VIII – **fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno**. (Brasil, 2008, p. 4-5, grifos nossos).

Para alcançá-los, foram estabelecidas diversas linhas temáticas, como a preservação do patrimônio cultural brasileiro, que implementou, dentre seus temas, um específico para a promoção, educação e informação para o patrimônio cultural. Como condição para as ações de educação patrimonial propostas pelas IES, os projetos devem promover a vinculação social com o patrimônio cultural e ter como propósito a troca de saberes, acadêmicos e populares, com participação ativa dos grupos sociais envolvidos e de graduandos no desenvolvimento dos projetos.

Vale lembrar que antes do Decreto 6.495, o MinC e o MEC já haviam lançado dois editais, em 2007 e 2008, denominados ProExt Cultura, que contemplaram a temática Memória Social e Patrimônio Cultural. Esse piloto decorreu da instituição da Câmara Interministerial de Educação e Cultura (Cice), surgida a partir da necessidade de se estabelecer um espaço privilegiado para atividades interinstitucionais afins.

Decolado, o Programa, segundo dados disponibilizados pelo Portal do Iphan na web, vem tendo os seguintes resultados numéricos:

No ano de 2009, foi disponibilizado 1 milhão de reais para a linha temática de patrimônio,

o que resultou na aprovação de 28 propostas distribuídas nas diversas áreas de atuação do Iphan. Em 2010, foram 2 milhões de reais aplicados na execução de 39 projetos. Em 2011, 6 milhões e 600 mil reais foram aplicados na execução de 74 propostas aprovadas. Em 2012, 44 propostas aprovadas foram contempladas com cerca de 5 milhões de reais. Em 2013, 37 propostas foram aprovadas na linha temática somando aproximadamente 4 milhões de reais. (Iphan, [2014?], s/p)

Os dados de 2014 ainda não foram sistematizados, mas o edital de 2015 está em andamento. Visando acompanhar com maior diligência e difundir os trabalhos desenvolvidos na área específica de patrimônio cultural, mas também valorizá-los, o Iphan, através do DAF/Ceduc, criou uma série intitulada *Patrimônio Cultural e Extensão Universitária*. Em formato eletrônico, a publicação tem periodicidade irregular, recebendo artigos em fluxo contínuo, originários tanto das experiências do ProExt quanto de outros programas de extensão. Até o momento cinco trabalhos foram aceitos e publicados, dos quais três são intencionalmente voltados à EP.

O ProExt merece atenção por parte dos pesquisadores da EP. Sua irradiação em território nacional, fomentando distintas ações de preservação do patrimônio cultural, seja através da identificação de bens culturais referenciais patrimonializáveis, seja por meio de atividades educacionais com foco no patrimônio cultural, gera impactos na sociedade brasileira, e seus resultados fazem jus a um estudo mais aprofundado. É preciso saber se realmente o Programa vem contribuindo para a Política Nacional de EP e para a qualificação das comunidades populares, a partir de análises qualitativas.

Ainda no âmbito da educação formal e mediante uma ação interministerial, dessa vez entre o MEC, MinC, Ministério do

Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério do Esporte, o *Programa Mais Educação* (PME) foi instituído em 24 de abril de 2007, pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, visando “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, 2007c, p. 1). De fato, o Programa é um mecanismo indutor da educação em tempo integral, obedecendo à guia imposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que prevê sua universalização de forma progressiva.

O tema da educação integral não é novo no país e como política de Estado remete aos pioneiros ensaios de Anísio Teixeira, na Bahia dos anos de 1950, e de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro dos anos de 1980/1990 (Coelho, 2009). Experiências referenciais não vingaram, dadas as descontinuidades e vicissitudes político-ideológicas ocorridas no Brasil. Seguindo um caminho distinto, o PME não concentra esforços em obras infraestruturais, mas em conteúdo diferenciado no turno oposto ao das disciplinas clássicas, aproveitando os imóveis já existentes nas redes municipais e estaduais de ensino.

Segundo o Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010, p. 2-3), que regulamentou o PME, a pretensão é aumentar o tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens nas escolas ou em outros espaços educativos, elevando a duração mínima de quatro para sete horas diárias. Sob a orientação e obedecendo ao projeto pedagógico da escola, os alunos e as alunas são submetidos a atividades variadas, dentre as quais as relacionadas à cultura e às artes. A diversidade cultural, considerando sua interlocução com os direitos humanos, as concepções políticas e religiosas, a promoção da equidade étnico-racial etc. estão entre os princípios do Programa.

Em seu *Manual Operacional de Educação Integral 2014*, dentre as diferentes ofertas formativas disponibilizadas para as unidades escolares urbanas, o PME dispõe de um macrocampo específico, denominado *Cultura, Artes e EP*⁶. As escolas podem escolher, entre os sete macrocampos oferecidos, quatro atividades para serem desenvolvidas com os estudantes, inclusive a de EP, contanto que haja relação com as atividades curriculares.

O macrocampo *Cultura, Artes e EP* visa incentivar as artes, mas também valorizar o “[...] patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.” (MEC, 2014, p. 11). Já a atividade de EP almeja “promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de **ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural**” (MEC, 2014, p. 12, grifos nossos).

As unidades escolares que aderem ao PME atendem a alguns critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, operadora do

⁶ Vale frisar que a inclusão da EP no macrocampo decorreu de demanda surgida no II Encontro Nacional de EP, ocorrido em Ouro Preto, em 2011, quando a assembleia reivindicou à representação do MEC no evento, tendo o pleito sido aceito após compromisso assumido com os presentes.

Programa. As escolas urbanas têm de ter sido contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos anos anteriores a 2014, possuir determinado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ou ter índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Para as unidades escolares rurais determinaram-se outros critérios relacionados às condições de não alfabetizados, de assentamentos ou de presença de escola quilombola ou indígena. O macrocampo *Cultura, Artes e EP* é similar ao das unidades urbanas, entretanto, não sabemos bem por qual motivo, a EP não foi explicitada, pelo menos no documento, como uma atividade, o que supomos ter sido um equívoco na elaboração do material.

Assim como as unidades escolares que seguem critérios, os estudantes são inscritos no PME por meio de uma seleção que prioriza alunos e alunas que apresentam defasagem idade/ano, que estão nas séries finais da 1ª e 2ª fase do ensino fundamental – momento em que muitos abandonam a escola –, que estão nas séries onde são detectados índices de evasão ou repetência, ou que são beneficiários do Programa Bolsa Família. Cada escola conta, preferencialmente, com 100 estudantes no PME, a não ser que tenha número inferior de matriculados, sendo que cada turma formada tem 30 estudantes de séries e idades variadas.

Para cada atividade escolhida há um *kit* de materiais pedagógicos e de apoio, adquiridos com recursos do PDDE. O *kit* sugerido para a EP é composto por cinco câmeras fotográficas com função filmagem e cinco gravadores de áudio digitais, um HD externo e um tripé de câmera; mais o custeio dos serviços de transporte dos estudantes para as aulas de campo, aquisição de fichários, de cartuchos coloridos para impressora e serviço de impressão, e demais materiais necessários à confecção de produtos como cartazes, exposições, documentários etc. No caso específico da atividade EP, foram elaboradas fichas de inventário e manual para os professores e monitores, além do fascículo 1, voltado para o PME, da série *Educação Patrimonial*. A ideia é que os estudantes elaborem um inventário de conhecimentos a partir do território em que se localiza a escola, vivenciando o patrimônio cultural ao longo do processo.

Atualmente, o PME ocorre em todos os estados-membros, incluindo o Distrito Federal, em parceria com 1.282 municípios, e a aderência de 14.995 unidades escolares brasileiras. Os estudantes contemplados giram em torno dos 3.067.644⁷. É necessário que o MEC, em conjunto com o MinC/lphan, faça o devido acompanhamento referente aos dados qualitativos e quantitativos específicos da EP, para que essas informações possibilitem processos avaliativos visando à qualificação do Programa na área de preservação. De antemão, chamamos a atenção para o fato de que a monitoria é realizada por meio de trabalho voluntário, que nos parece não ser o ideal, apesar dos sabidos

⁷ Dados obtidos no portal oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120>. Acesso em: 19 set. 2014.

benefícios, inclusive para quem o faz, necessitando uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre o assunto.

Abordamos, por fim, o *Programa Mais Cultura nas Escolas* (PMCE), que, apesar de não ter sido mencionado no EP:HCP, como dito anteriormente, está inserido no contexto de adaptação da educação formal à centralidade da diversidade cultural. O PMCE é um desdobramento do *Programa Mais Cultura* (PMC), que foi instituído por meio do Decreto nº. 6.226, de 4 de outubro de 2007, com três objetivos:

- I – ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a autoestima, o sentimento de pertencimento, a cidadania, o protagonismo social e a diversidade cultural;
- II – qualificar o ambiente social das cidades e do meio rural, ampliando a oferta de equipamentos e dos meios de acesso à produção e expressão cultural; e
- III – gerar oportunidades de trabalho, emprego e renda para trabalhadores, micro, pequenas e médias empresas e empreendimento da economia solidária do mercado cultural brasileiro. (Brasil, 2007a, p. 15)

O patrimônio cultural foi inserido em algumas das suas ações, como a que visa ao “[...] fortalecimento dos saberes, dos fazeres, dos cultivos e dos modos de vida de populações tradicionais” (Brasil, 2007a, p. 15) ou “à qualificação do ambiente social e cultural das cidades e do meio rural” (Brasil, 2007a, p. 15). As regiões priorizadas foram a do Semiárido brasileiro e do Rio São Francisco, mas também aquelas que apresentavam altos índices de violência, baixa escolaridade, entre outras carências determinantes.

No mesmo dia da publicação do Decreto nº 6.226/07, foi afixada a Portaria Normativa Interministerial nº 1, de 2007, momento em que se estabeleceu a parceria entre o MinC e o MEC para o desenvolvimento do *Programa Mais Cultura da Agenda Social*, cujo objetivo foi “[...] definir critérios visando a integração e a implementação de ações comuns e a consolidação de uma agenda bilateral” (Brasil, 2007b, p. 8). Por meio desse documento a cultura foi inserida na Agenda Social do Governo Federal, focalizada na redução da pobreza e da desigualdade social. Ambos os ministérios, apesar das críticas de alguns, em decorrência do desmembramento ocorrido em 1985, esforçam-se e vêm mostrando que é possível desenvolver políticas em comum, visando estrategicamente à redução da miséria no país.

De fato, o PMCE nasceu para potencializar as ações do PME e do *Programa Ensino Médio Inovador* (Proemi)⁸, sendo gestado pela Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012, que dispôs sobre recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal para as atividades do PMCE. Seu objetivo é “[...] fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas” (FNDE, 2012, s/p).

⁸ O Proemi foi instituído através da Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009 (Brasil, 2009d, p. 52), com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, valorizando a cultura, a leitura, entre outras atividades.

O PMCE evidencia-se por almejar ações educacionais realizadas através de processos contínuos, que utilizem o espaço escolar disponível, mas que não se prendam a ele, expandindo as atividades para além dos muros das escolas, sempre sob a orientação pedagógica da unidade escolar. A ideia é fazer uso cotidiano dos territórios educativos (Siviero, 2014), sobretudo no entorno da escola, como praças, centros culturais, cinemas, saberes comunitários etc., onde artistas, pontos de cultura, bibliotecas, entre outros, trabalhem com as mais diversas linguagens, incluindo o patrimônio cultural.

Diferentemente do PME, o PMCE não exige carga horária regular semanal, de forma que suas atividades podem ser realizadas concomitantemente às aulas regulares e nos finais de semana, contanto que haja duração mínima de um semestre. Cada unidade escolar é livre para escolher, de acordo com a realidade em que está inserida, um ou mais eixos temáticos que deverão compor o Plano de Atividade Cultural da Escola, elaborado com a Iniciativa Cultural Parceira. Entre as nove opções disponibilizadas, há a de EP:

educação patrimonial – patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social: atividades participativas de formação cultural e aprendizado que promovam vivências, pesquisas e valorização de bens culturais de natureza material e imaterial referentes à memória e identidade cultural dos variados segmentos da população brasileira, como os monumentos e obras de arte, os modos de vida, as festas, as comidas, as danças, as brincadeiras, as palavras e expressões, saberes e fazeres da cultura brasileira, podendo incluir produção de materiais didáticos, realização de oficinas de transmissão de saberes tradicionais, pesquisas em arquivos e locais referenciais para a história e a identidade local, regional e nacional, dentre outras atividades [...]. (FNDE, 2012, s/p)

O edital de lançamento para as unidades escolares, previsto para 10 de setembro de 2012, foi prorrogado para 10 de agosto de 2013,

sendo que o resultado somente saiu em agosto de 2014, decorrente da Resolução nº 4, de 31 de março de 2014, processo bastante moroso. Foram habilitadas 14 mil escolas da rede pública, sendo que o eixo EP foi opção para 2.386 delas, ficando em quarto lugar entre as demais opções (Portal Brasil, 2014, s/p).

Refletindo sobre a construção de sujeitos inter/transculturais no PMCE, Ângela Sowa e Rosane Rosa (2014, p. 10-11) concluem que “[...] além de viabilizar o exercício do direito à cultura, [as atividades do Programa] contribuem para uma aprendizagem e formação cidadã capaz de conviver, respeitar e interagir com a alteridade”. Mais do que motivar estudantes, o PMCE faz uso de “[...] projetos culturais como instrumento para explorar a diversidade cultural e sua importância na formação do público infantojuvenil. Assim, a Escola funciona como ponte para a formação de cidadãos com identidades abertas a inter/transculturalidade”, desenvolvendo “[...] uma compreensão aguçada das diferenças culturais brasileiras”.

Conclusão

As três experiências sobre educação patrimonial relatadas neste artigo demonstram o potencial social, político e cultural, da relação entre a educação e o patrimônio cultural. O Iphan, na qualidade de agência do Estado brasileiro, está buscando meios orientadores para que suas ações institucionais possam interagir e dialogar com os detentores dos diversos patrimônios culturais existentes no Brasil. O advento da situação pós-moderna e a consolidação do Estado de direito pressionam para ações mais democráticas, intersetoriais e intersociais, garantidoras das liberdades culturais, condição indispensável à inventividade dos sujeitos sociais.

Os novos parâmetros, conquistados com muito esforço sob a centralidade da defesa da diversidade cultural, orientam-nos a rumar para um modelo de gestão pública mais articulado

A EP, sob a concepção político-educacional dialógica, sendo posta em prática em todos os procedimentos preservacionistas, da identificação de bens e manifestações culturais ao posterior ato jurídico relativo ao tipo de instrumento protecionista adequado, é uma condição do nosso tempo. Essa posição institucional reflete e é refletida por uma sociedade civil diversa culturalmente e desejosa de usufruir a liberdade de reconhecer e ter reconhecido o seu legado cultural.

à sociedade civil, desenvolvendo instrumentos que afiancem os direitos culturais, incluindo o direito à memória. A EP, sob a concepção político-educacional dialógica, sendo posta em prática em todos os procedimentos preservacionistas, da identificação de bens e manifestações culturais ao posterior ato jurídico relativo ao tipo de instrumento protecionista adequado, é uma condição do nosso tempo. Essa posição institucional reflete e é refletida por uma sociedade civil diversa culturalmente e desejosa de usufruir a liberdade de reconhecer e ter reconhecido o seu legado cultural.

Trata-se, portanto, de posicionamentos políticos decorrentes das práticas e das pressões de grupos sociais, já que as políticas de preservação cultural não podem ser vistas como neutras nem baseadas em noções de excepcionalidade e autenticidade inerentes às manifestações culturais. Nesse sentido, quanto mais ações institucionais advindas dos órgãos públicos em parceria com a sociedade civil organizada, melhor, pois é preciso que se possa, na diversidade, chegar a consensos nas práticas, tanto quanto eles aparecem nos discursos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Haley M. de S. (Org.). *Carta ao Cidadão*. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- BRASIL. Decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007, Institui o Programa Mais Cultura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 193, p. 15, 5 out. 2007a. Seção 1.
- _____. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 124, p. 4-5, 1 jul. 2008. Seção 1.
- _____. Decreto nº 6.844, de 7 de maio de 2009, Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 86, p. 3-6, 8 maio 2009a. Seção 1.
- _____. Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009, Dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a "Carta de Serviços ao Cidadão" e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 153, p. 5-6, 12 ago. 2009b. Seção 1.
- _____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 18A, p. 2-3, 27 jan. 2010. Seção 1. Edição Extra.
- _____. Edital nº 1, de 22 de junho de 2005, Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 119, p. 9-13, 23 jun. 2005. Seção 3.
- _____. Edital nº 1, de 23 de setembro de 2009, Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior e de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 183, p. 11-19, 24 set. 2009c. Seção 3.
- _____. Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937, Dá nova organização ao Ministério da Educação e

Saúde Pública. *Diário Oficial Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, DF, n. 12, p. 1.210-1.220, 15 jan. 1937. Seção 1.

_____. *Plano plurianual 2004-2007: relatório anual de avaliação: ano base 2005: exercício 2006*. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2006.

_____. *Plano plurianual 2012-2015*. Lei n. 12.953: Lei Revisão PPA. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 1, de 4 de outubro de 2007, Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 215, p. 8, 8 nov. 2007b. Seção 1.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, Institui o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007c. Seção 1.

_____. Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009, Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 195, p. 52, 13 out. 2009d. Seção 1.

COELHO, Lígia M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CRETTON, Anamaria A. *Folclore, Cultura Popular e Educação*. 2009. 298 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FLORÊNCIO, Sônia R. et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processo*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

FNDE. *Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012*. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>>. Acesso em: 23 set. 2014.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. 1ª ed. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. *Programa de Extensão Universitária - ProExt*. [2014?]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=17934&retorno=paginalphan>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. *Publicação online do IPHAN consolida diretrizes da Educação Patrimonial no Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=18245&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

MATA-MACHADO, Bernardo N. da. Participação política e conselhos de cultura: uma proposta. In: RUBIM, Antonio A. C.; FERNANDES, Taiane; RUBIM, Iuri. (Orgs.). *Políticas Culturais, Democracia e Conselhos de Cultura*. Coleção CULT, n. 8, Salvador: EDUFBA, 2010. p. 253-264.

MEC. *Manual Operacional de Educação Integral*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15842&Itemid=>>. Acesso em: 18 set. 2014.

OLIVEIRA, Cléo A. P. de. *Educação Patrimonial no Iphan*. 2011. 131 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Diretoria de Formação Profissional, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

PORTAL BRASIL. *Mais Cultura nas Escolas divulga lista de selecionados*. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/02/mais-cultura-nas-escolasdivulga-lista-de-selecionados>>. Acesso em: 23 set. 2014.

SANTOS, Maria C. T. M. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, 4).

SIVIERO, Fernando P. *Um mapa para outros fazeres: Territórios Educativos e Patrimônio Cultural*. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Igor A. N. de. *Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e Pedagogia Griô*. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOWA, Ângela; ROSA, Roseane. Programa Mais Cultura nas Escolas: desafios e possibilidades para a construção de sujeitos inter/transculturais. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 15., 2014, Palhoça/SC. *Anais*. Palhoça: Intercom, 2014. p. 1-12.

A experiência participativa da Política Nacional de Educação Museal

Fernanda S. R. de Castro

Apresentamos um breve histórico da conformação do campo das políticas públicas de educação museal no Brasil como pano de fundo para análise da construção da Política Nacional de Educação Museal, destacando sua metodologia participativa, seus principais agentes e resultados até o momento. Para isso, lançamos mão de um escopo teórico referenciado no pensador italiano Antônio Gramsci. Entendemos a constituição de políticas públicas que orientem processos educativos na área cultural como parte fundamental do direito à cultura e garantia da preservação e valorização do seu patrimônio.

O Programa Nacional de Educação Museal: surgimento e desenvolvimento no contexto das políticas públicas de museus no Brasil

O primeiro setor educativo em museus surgiu no Brasil em 1927, no Museu Nacional, antigo Museu Real, e “seu trabalho era dedicado a atender escolas e diversos estabelecimentos de ensino primário e secundário para difundir o ensino de ciências” (Silva, s/d), indicando uma intenção de integração entre cultura e educação, por meio da relação museu-escola. A partir daí demorariam ainda algumas décadas para o surgimento de outros setores educativos e de debates acerca da necessidade de se pensarem políticas públicas que tomassem os museus como espaços educativos.

O primeiro espaço de discussões sobre o papel educativo dos museus, no cenário internacional, foi o Seminário O Papel dos Museus na Educação, da Unesco, em 1952, que tratou dos seguintes temas: recursos educativos de museus; o curador-educador e o professor de museu; museu e escolas; programas educativos e demonstrações práticas; e museus como centros comunitários. Veremos que esses temas ainda são atuais no que diz respeito ao debate de políticas públicas para o campo da educação museal (Seibel, 2009, p. 22-30).

Esse evento deu origem a uma série de seminários regionais, como o que ocorreu em 1958, no Rio de Janeiro. Somente a partir da década de 1980, porém, o tema da educação em museus começou a ter, de fato, propostas de políticas públicas específicas implementadas pelo Estado no Brasil. Ainda assim, com ações fragmentadas e com grandes lacunas temporais. Nesse período, foi criado o primeiro Programa Nacional de Museus, no qual estava inserido o Programa de Ação Cultural, que previa a realização de ações educativas voltadas para a preservação e valorização do patrimônio cultural abrigado em museus (Castro, 2013, p. 69).

Na década de 1990, em meio ao apogeu das políticas neoliberais, o Ministério da Cultura foi dissolvido e os museus públicos e as políticas públicas de museus passaram por um longo período de penúria e abandono.

Em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançada a primeira Política Nacional de Museus (PNM). Apesar de não conter um eixo temático específico sobre educação museal, a Política Nacional de Museus apresentou o debate sobre o museu como espaço educativo nas propostas dos eixos “Democratização e Acesso” e “Formação e Capacitação de Recursos Humanos”, como vemos:

2.4 Criação de programas que visem a uma maior inserção do patrimônio cultural musealizado na vida social contemporânea, por meio de exposições, concursos, espetáculos, oficinas e outras ações de caráter educativo-culturais.

2.8 Criação de medidas de cooperação técnica e de socialização de experiências:

a) realizadas em programas de comunicação com público gerais e específicos (curadorias participativas, exposições, visitas orientadas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de serviços educativos, etc.).

3.2 Inclusão nos currículos escolares de ensino fundamental e médio de conteúdos e disciplinas que tratem do uso dos museus e dos patrimônios culturais.

3.3 Criação de políticas de formação em educação museal e patrimonial, reconhecendo que estas expressões configuram campos de atuação e não metodologias específicas (Brasil, 2010c, p.10-11).

Podemos ver que o que prevalece é uma visão de educação museal atrelada à função de comunicação do museu de forma heterônima.

Fruto do desenvolvimento da PNM, é promulgado o Estatuto de Museus, na Lei 11.904

de 14 de janeiro de 2009, e criado, através da Lei 11.906 de 20 de janeiro de 2009, o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Entre suas finalidades, presentes no artigo terceiro da lei de criação da autarquia, a que tange a educação, estão:

VIII – desenvolver processos de comunicação, educação e ação cultural, relativos ao patrimônio cultural sob a guarda das instituições museológicas para o reconhecimento dos diferentes processos identitários, sejam eles de caráter nacional, regional ou local, e o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro [...] (Brasil, 2009b).

Entre suas competências, presentes no artigo quarto, destacamos:

IV – promover o fortalecimento das instituições museológicas como espaços de produção e disseminação de conhecimento e de comunicação;

VII – estimular o desenvolvimento de programas, projetos e atividades educativas e culturais das instituições museológicas [...] (Brasil, 2009b).

Destacados os artigos e incisos que de algum modo tocam na questão da educação museal, percebemos que esse tema não é desenvolvido pela lei de criação do Ibram, sendo tratado com superficialidade.

No Estatuto de Museus, o tema aparece nos seguintes artigos:

Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

Art. 30. Os museus deverão disponibilizar oportunidades de prática profissional aos estabelecimentos de ensino que ministrem cursos de museologia e afins, nos campos

disciplinares relacionados às funções museológicas e à sua vocação (Brasil, 2009a).

Mais uma vez, o que podemos extrair do texto legal é uma visão superficial da ação educativa e que, na realidade, não tem efeitos de política pública para o campo, pois não propõe diretrizes, nem regulamenta a educação museal na qualidade de prática profissional e tampouco a reconhece como função basilar dos museus no Brasil.

No ano de 2010, há uma primeira tentativa de organizar políticas públicas para museus de forma participativa. É criado o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) em decorrência da Política Nacional de Cultura e da II Conferência Nacional de Cultura (II CNC). Sua metodologia foi brevemente descrita na apresentação do seu caderno de Diretrizes, Estratégias, Ações e Metas:

O PNSM é decorrência do Plano Nacional de Cultura e da II Conferência Nacional de Cultura – II CNC, bem como do seu conjunto de reuniões setoriais, particularmente, a 1ª Pré-Conferência de Museus e Memórias. O PNSM foi se moldando e teve suas diretrizes elaboradas e aprovadas na 4ª edição do Fórum Nacional de Museus, que aconteceu em Brasília, entre os dias 12 e 17 de julho de 2010. Antes disso, porém, foram realizadas plenárias estaduais que mobilizaram representantes da área museológica, da sociedade civil e do poder público (Brasil, 2010b, p. 8).

Apesar de a metodologia participativa ter sido um grande avanço na construção das políticas públicas para a área museológica, sua condução deixou a desejar no que diz respeito à organização e sistematização das propostas coletadas nos diferentes espaços de discussão e produção.

O resultado do debate do PNSM foi um documento fragmentado, por vezes contraditório, e que não deu conta de dar uma dinâmica real para a área da educação museal especificamente.

O documento foi dividido em eixos temáticos, sendo eles: produção simbólica e diversidade cultural; cultura, cidade e cidadania; cultura e desenvolvimento sustentável; cultura e economia criativa; gestão e institucionalidade da cultura – chamados eixos estruturantes; e Arte, História, Culturas Militares, Ciência e Tecnologia, Etnografia, Arqueologia, Comunitários e Ecomuseus, Imagem e Som, Arquivos e bibliotecas de museus – chamados eixos setoriais.

O que se pode concluir a partir da leitura de seu conteúdo é que não houve diálogo entre os diferentes eixos e não houve, na sistematização, uma organização de conteúdos de modo a evitar dissensos, repetições e contradições. Um exemplo do que afirmamos pode ser verificado nas diretrizes dos eixos “Cultura e desenvolvimento sustentável”, parte dos eixos estruturantes, e “Museus de História”, parte dos eixos setoriais. Na proposta do primeiro eixo, na diretriz 8, temos: “Fomentar a criação de setores educativos nas instituições museológicas, no âmbito municipal, estadual, distrital e federal, e nos museus privados” (Brasil, 2010b, p. 64), diretriz que tange o conjunto dos museus brasileiros. Já a diretriz do eixo setorial “Museus de História”, tema transversal 4: Educação e Ação Social nos coloca:

Garantir que cada instituição possua setor educativo, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, que tenha definido um projeto pedagógico que fomente a relação museu-sociedade, assegurando seu status de ferramenta educacional para o desenvolvimento social (Brasil, 2010b, p. 88).

Ambas as propostas versam sobre a criação de setores educativos em museus. A segunda parece-nos mais completa, apesar de dizer respeito somente a museus de história. Percebemos que não houve uma comparação entre as propostas

com a finalidade de uniformizá-las e tornar o plano mais bem exequível.

Acreditamos que a formulação de políticas públicas deve ter produtos claros e que fujam de ambiguidades, apresentando objetividade para sua derivação em programas, projetos e ações. Imbuídos deste espírito, os membros da equipe do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) propuseram um processo detalhado e profissional de elaboração de uma Política Nacional de Educação Museal.

A criação dessa política foi uma demanda apresentada na Carta de Petrópolis, documento elaborado no I Encontro de Educadores do Ibram, com a presença de importantes atores do cenário educativo museal do Brasil. Dentre os pontos apresentados na Carta, destacamos os seguintes, como parte de uma demanda que ultrapassa as necessidades dos museus e educadores do Ibram:

- Compreender que a ação educacional é importante para o cumprimento da missão do museu, bem como para o desenvolvimento do processo museológico;
- Explicitar as concepções de Museu, Museologia e Educação adotadas no desenvolvimento das ações educacionais, contextualizando os métodos e técnicas, levando em consideração as especificidades de cada museu, bem como o perfil e os anseios de seus usuários;
- Garantir a presença do setor/área/ coordenação/departamento educacional na estrutura organizacional do museu, dotando-o de infraestrutura necessária para sua implementação e para o desenvolvimento de seus projetos;
- Garantir no orçamento da instituição um percentual necessário à estrutura e ao funcionamento do setor/área/coordenação/ departamento;

- Estimular a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para orientar o planejamento, a execução e a avaliação das ações educacionais oferecidas pelo museu;
- Inventariar as ações educativas e sistematizar sua documentação e memória (Brasil, 2010a, p. 6-10).

O conteúdo da Carta de Petrópolis serviu de base para o lançamento do Fórum Virtual do PNEM, um blog¹ que apresentou um conjunto de nove grupos de discussão (Perspectivas Conceituais, Gestão, Profissionais de Educação Museal, Formação, Capacitação e Qualificação, Estudos e Pesquisas, Redes e Parcerias, Acessibilidade, Sustentabilidade e Museus e Comunidade). Seu funcionamento se deu entre 26 de novembro de 2012 e 7 de abril de 2013, contando com mais de 700 participantes cadastrados, que propuseram alterações e novas questões nos espaços virtuais de debate.

Ressalta-se que tanto na elaboração e proposição dos conteúdos que foram apresentados no blog, quanto na organização de eventos para debater o PNEM, em todo o país, destaca-se a participação de organizações como as Redes de Educadores em Museus e Centros Culturais de diversos estados, bem como de professores das redes de ensino básico e superior, de estudantes e de profissionais de diversos museus e espaços culturais. Seja de forma autônoma, seja de forma articulada, em grupos compostos algumas vezes a partir das próprias discussões do PNEM, como a exemplo da Rede de Educadores e Centros Culturais do Pará, que foi formada a partir da participação de educadores do estado no PNEM.

Depois do encerramento da consulta pública virtual, houve reunião da equipe do PNEM (coordenadores de grupos temáticos– GTs e servidores da Coordenação de Museologia Social e Educação do Ibram) e formação de uma equipe de sistematização, com cinco membros dentre os coordenadores dos grupos temáticos. Vale ressaltar que, diferentemente do processo de construção do PNSM, em que foram contratados consultores externos para sua elaboração, toda a execução do processo de construção do PNEM se deu com servidores concursados e profissionais do quadro de funcionários do Ibram.

Durante os debates acerca da metodologia de sistematização e dos passos seguintes a serem seguidos pelo Programa, surgiram algumas questões relevantes.

A primeira questão levantada foi acerca da constituição de mais um GT com o tema da “Comunicação”, necessidade observada a partir das várias propostas feitas em diversos outros grupos que versavam sobre esse assunto específico.

A segunda, sobre a sistematização, previa a constituição do Documento Preliminar do PNEM, com a apresentação em 10 eixos temáticos de tudo que foi proposto no Fórum Virtual, com a seguinte estrutura: diretrizes, apresentando os princípios que devem reger o trabalho educativo museal; estratégias, sendo as formas como devem ser implementadas as diretrizes a médio e longo prazos

¹ Disponível em: <www.pnem.museus.gov.br>. Acesso em: jun. 2016.

e ações, proposições sobre o que de imediato pode ser implementado e o que concretizará os princípios norteadores do PNEM a partir de uma visão estratégica de resultados².

A terceira, e mais importante, foi a conclusão de que seria necessária a realização de encontros regionais presenciais, para garantir a consolidação do documento, a votação de propostas divergentes e uma ampliação da participação dos estados e Distrito Federal brasileiros, já que a participação e cadastro de membros no blog concentrou-se majoritariamente na região Sudeste e não contou com a participação de importantes figuras do campo da educação museal.

Por fim, houve a necessidade de responder a um questionamento surgido nos debates do Fórum Virtual: por que a Carta de Petrópolis indicava a constituição de uma Política Nacional de Educação Museal e o IBRAM propôs a implementação de um Programa Nacional de Educação Museal? Dessa polêmica, trataremos mais à frente.

É importante frisar que durante toda a realização do Programa, sempre houve tensões e disputas entre a sociedade civil e a instituição, entre os membros da equipe e seus dirigentes. Ora predominava a reação institucional – o que nem sempre era positivo e chegou a paralisar por vezes o desenvolvimento do Programa, inclusive porque a instituição passou por mais de uma reformulação de quadros e estrutura nesses mais de dois anos. Ora se destacava a atuação da sociedade civil, com a realização de debates, eventos e produção de documentos cobrando da instituição e de seus dirigentes o encaminhamento das discussões³.

Foi nesse contexto em que se realizaram 23 encontros regionais em todo país, articulando mais de 1.000 participantes e culminando no Encontro Nacional do PNEM, realizado em novembro de 2014, durante o 6º Fórum Nacional de Museus, em Belém do Pará, que deveria votar a Política Nacional de Educação Museal. No entanto, isso não aconteceu por conta de limitações de verba, da falta de uma reunião prévia da equipe do PNEM e, conseqüentemente, da falta de elaboração de uma minuta de política a ser colocada em discussão e votação. Educadores e organizações de todo o país reclamaram, afirmando não ter condições materiais de participar do evento, já que não havia um apoio institucional. O Encontro Nacional gerou, então, somente um debate sobre as propostas contidas no eixo “Perspectivas Conceituais” e a elaboração – por consenso, entre os 100 participantes presentes nos dois dias do evento –, dos cinco princípios fundamentais da educação museal, que deverão orientar a constituição de uma Política Nacional de Educação Museal. São eles:

PRINCÍPIO 1: Estabelecer a educação museal como função dos museus reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, conservação, comunicação e pesquisa.

PRINCÍPIO 2: A educação museal compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade.

PRINCÍPIO 3: Garantir que cada instituição possua setor de educação museal, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, prevendo dotação orçamentária e participação nas esferas decisórias do museu.

PRINCÍPIO 4: Cada museu deverá construir e atualizar sistematicamente a sua Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas.

PRINCÍPIO 5: Assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com os diversos setores dos museus (Brasil, 2014a, p. 2).

Os princípios foram apresentados na Carta de Belém, resultado final do Encontro Nacional do PNEM, que expôs também a solicitação de realização pelo Ibram, em parceria com outras instituições e com a sociedade civil, do II Encontro Nacional do PNEM, para definição da Política Nacional de Educação Museal, até o fim de 2015 (o que não ocorreu e não tem previsão de acontecer, já que desde então o programa teve suas ações paralisadas sem justificativa institucional).

Podemos observar que os princípios definidos na Carta de Belém apresentam as condições básicas de desenvolvimento de políticas públicas para o campo, tocando nas questões fundamentais: do reconhecimento da educação museal como campo profissional e função do museu; da promoção de condições objetivas e subjetivas de realização e manutenção das atividades educativas em museus; dos princípios teóricos e metodológicos

que orientam as ações educativas; do escopo variado de atuação dos profissionais da educação no âmbito dos museus e processos museais; da criação de seus instrumentos de implementação e avaliação; e da sua localização diante das demais funções do museu e de sua missão.

Eles deixam de fora, porém, muitas das discussões feitas no Fórum Virtual, tais como a necessidade de se definirem conceitos próprios para o campo, até como no caso da expressão “educação museal” ou mesmo da concepção de educação por trás dele, questões relativas à regulamentação em lei da profissão de educador museal, ou a muito citada relação museu-escola. Esses pontos são fundamentais para garantir que a educação museal seja mais do que uma ação de entretenimento e comunicação nos museus, servindo de base para o cultivo de um espírito coletivo de valorização do patrimônio musealizado, estendido para todo o patrimônio cultural.

Programa x política: mais do que uma questão conceitual

A polêmica surgida durante os debates do Fórum Virtual do PNEM apresenta uma questão que, longe de se limitar a definições conceituais, indica a forma como recentemente propuseram-se construir as políticas públicas de educação museal no Brasil e as tensões que processos participativos que possibilitam o empoderamento de setores da sociedade civil geram na definição de orientações gerais para o cumprimento e garantia de direitos na sociedade contemporânea.

A discussão levantada pelos participantes da sociedade civil levou ao convite à educadora museal e pesquisadora de políticas públicas do campo, Luciana Conrado Martins, para que elaborasse um texto elucidativo, demarcando as diferenças entre uma política pública e um programa.

No texto, contido no Documento Preliminar do PNEM, Martins trabalha com as definições

² Documento Preliminar do PNEM, disponível em: <www.pnem.museus.gov.br>. Acesso em: jun. 2016.

³ A exemplo da carta enviada pela Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro ao IBRAM, disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-_Gq-aZTKqCYS1TTVYtSG9xTGc/edit>.

de Cury (2001) – que diferencia política-plano-programa – sobre o que é uma política e o que é um programa, já que havia dúvidas mesmo entre membros da equipe do PNEM sobre essa questão:

Na perspectiva do sistema de planejamento, uma política é um processo de tomada de decisões que “começa com a adoção de postulados gerais que depois são desagregados e especificados”.

Assim, a política social global prioriza setores e estabelece a integração que manterão entre si, em um determinado marco teórico, histórico e espacial.

Quando esta priorização é plasmada em um modelo que relaciona meios e fins, concatenando-os temporalmente, se obtém um plano.

O plano fornece um referencial teórico e político, as grandes estratégias e diretrizes que permitirão a elaboração de programas e projetos específicos, dentro de um todo sistêmico articulado e, ao mesmo tempo, externamente coerente ao contexto no qual se insere. Em um plano, os problemas são selecionados, estabelecendo-se áreas de concentração, e para essas áreas elaboram-se programas que, não raro, derivarão em projetos.

O programa é o aprofundamento do plano, o detalhamento por setor das políticas e diretrizes do plano. Podemos definir um programa como um conjunto de projetos que buscam os mesmos objetivos. Ele estabelece as prioridades nas intervenções, ordena os projetos e aloca os recursos setorialmente. Em geral, as organizações responsáveis pelos programas são governamentais, mas existem também instituições privadas que operam dentro das diretrizes das políticas públicas (Cury, 2001, p. 41).

A partir das definições conceituais de política, plano e programa, podemos identificar que o processo narrado no tópico anterior é a construção de uma política nacional específica para a área educativa, derivada de uma política e um plano também específicos da área de museus. E o

percebemos não só pelo seu conteúdo orientador de ações gerais, mas também pelas demandas apresentadas pelo campo da educação museal, seus integrantes e a própria sociedade.

As políticas públicas são parte fundamental da garantia de realização de processos de identificação, preservação e valorização do patrimônio, que prescindem da criação de diretrizes e orientações gerais a serem seguidas por todas as instituições culturais. Acreditamos que há duas maneiras fundamentais de constituírem-se políticas públicas. A primeira é a proposição por parte do Estado, baseada na produção de diagnósticos em longo prazo, e demandas institucionais, demarcando uma atuação protagonista do Estado.

Concordamos com Sônia Mendonça, quando apresenta a forma como são estudadas e apresentadas as políticas públicas no Brasil:

Na atualidade, inúmeros são os trabalhos dedicados ao estudo do Estado e das políticas públicas no Brasil, em particular no século XX, ainda que em sua maioria não derivem do esforço de historiadores, em geral pouco propensos ao tema. Em seu conjunto, tais análises – ainda que solidamente embasadas em pesquisa documental – padecem de uma mesma problemática: o fato de partirem do pressuposto de que a relação entre Estado e Sociedade – recortada a política pública a ser focalizada – é algo “naturalmente” marcado pela preponderância do primeiro sobre a segunda. Quando muito, seccionam-se alguns agentes ou agências, envolvidos na elaboração da política a ser estudada, porém tomados, enquanto entidades estranhas umas às outras, despidas de seu conteúdo de classe.

Tal postura redundante numa modalidade apriorística e “natural” de definir o Estado, via de regra, apresentado como um bloco monolítico de órgãos, vazios de atores sociais, portadores de interesses específicos e do qual emanam, de forma igualmente “naturalizada”, as inúmeras políticas públicas.

[...]

Com isso, assume-se que determinadas práticas estatais – dentre elas as políticas públicas – por serem “arbitrais”, acham-se isentas de embates, tanto em seu nascedouro, quanto em sua aplicação (Mendonça, 2007, p. 4-5).

Consideramos como uma segunda opção a legitimação de processos já existentes no seio da sociedade civil ou de instituições especializadas, que demandam regulamentação e fiscalização públicas. Há também a possibilidade de combinarem-se essas duas opções, caso que acreditamos ser o da história da constituição da Política Nacional de Educação Museal no Brasil, embora com protagonismo da sociedade civil e sem elaboração prévia de diagnósticos.

Nesse contexto, as definições apresentadas por Cury (2001, p. 41) explicam que o PNEM foi, na verdade, um desdobramento da Política Nacional de Museus e do Plano Nacional Setorial de Museus, que culminou no atendimento de uma demanda do campo da educação museal e de seus profissionais, que se estende aos direitos de cada cidadão à educação e à cultura de forma específica e integrada e que criam a necessidade de constituição de uma política própria no campo. Compreendemos então que “o essencial para a análise do Estado e das políticas públicas é tomá-los enquanto resultado do embate entre frações de classes distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado restrito” (Mendonça, 2007, p.7).

É neste sentido que entendemos a participação de educadores museais, profissionais das redes de ensino básico e superior, museólogos, organizações da sociedade civil, como parte de uma disputa pela afirmação de concepções teóricas e políticas de educação museal, no contexto da construção da Política Nacional de Educação Museal.

Foi também neste sentido que foi possível estabelecer pontes entre o poder público e a sociedade civil de modo a encaminhar as

demandas históricas do campo da educação museal a um ritmo ditado pelas tensões entre Estado e agentes do processo participativo. Entendemos que os avanços atingidos por esse processo são fruto de conflitos e divergências de interesses canalizados em consensos possíveis, por isso mesmo estando longe de montarem um cenário ideal de satisfação das demandas do campo e da sociedade. Deixa em aberto, ainda, a definitiva elaboração de uma política e o desenvolvimento de diretrizes a partir dos princípios votados, a única forma de garantir a real implementação dos anseios apresentados neste processo.

A partir daí, tomamos aqui como referência o que nos diz Gramsci sobre o papel dos intelectuais na sociedade e que resume a tarefa que os participantes do PNEM têm para si e perante a sociedade. Para o autor:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organizamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2011, p. 15).

Neste sentido, assumem o papel de intelectuais aqueles que movem outras pessoas a realizarem transformações na sociedade, ou que agem, eles próprios, na modificação das relações, da produção e reprodução da vida e da moral, cumprindo um papel ativo na produção de novos conhecimentos, nova moral e novas culturas.

Mas dentro da realidade de conflitos em que se encontra a sociedade atual, cada grupo social tem um grupo de intelectuais a ele relacionado, uns movendo-se para manter o *status quo*, outros para transformá-lo de acordo com os interesses de seu novo segmento social. Este último é o caso dos intelectuais orgânicos, entre os quais se pode

observar, segundo Gramsci, que representam cada nova classe que surge no desenvolvimento dos modos de produção e nas atividades cotidianas da vida, representando, na maioria dos casos, as várias “‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (Gramsci, 2011, p. 16).

Neste sentido, o papel dos profissionais de educação museal envolvidos na construção da Política Nacional de Educação Museal se aproximaria do corporativismo, pela luta por definições políticas acerca de uma prática altamente especializada. O sentido corporativista, porém, dilui-se na medida em que sua atividade

O que temos visto no exemplo da construção da Política Nacional de Educação Museal no Brasil tem sido a participação consciente e transformadora de intelectuais orgânicos em defesa de uma concepção de educação museal que tem implícitas suas visões de mundo, concepções teóricas e experiências. Não é por acaso que aparecem entre as propostas de definições conceituais para a política, as ideias de Patrimônio Integral, Formação Integral, Planejamento Participativo, Gestão Compartilhada, Acessibilidade Universal, Emancipação Humana, Democratização.

especializada pode estar a serviço de um bem comum, qual seja a educação num contexto de formação integral, que é para Gramsci um tipo de formação completa que prepara o indivíduo para o exercício do trabalho, para a fruição cultural e para sua prática política, uma formação omnilateral que combina o desenvolvimento de habilidades manuais e intelectuais, visualizando o exercício do “autogoverno”, isto é, da emancipação humana (Gramsci, 2011, p. 49-50).

Tal prática intelectual deve vir acompanhada da elaboração de pressupostos teóricos e metodológicos, basilares na ação educativa, como em outros ramos práticos na sociedade.

Iloni Seibel (2009, p. 12), educadora fundadora do setor educativo do Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, em tese elaborada acerca da temática do papel do setor educativo nos museus, em que analisa a literatura do campo no Brasil entre 1987 e 2006, explicita o papel dos educadores na concepção, planejamento e realização das atividades educativas em museus, como uma prática intencional:

Partimos do princípio de que as ações educativas desenvolvidas nos museus são concebidas, planejadas e realizadas por profissionais inseridos em alguma das instâncias de sua estrutura organizacional. Assim, essas ações refletem necessariamente tanto a intencionalidade institucional quanto a dos profissionais que por elas respondem. Mas, as intencionalidades e os referenciais teóricos que informam e orientam as estratégias metodológicas bem como as ações educativas podem estar explicitadas ou não (Seibel, 2009, p. 12).

Como ressaltado pela educadora, essas práticas indicam uma concepção teórica, seja dos educadores, seja da instituição, concepção esta nem sempre explícita, mas sempre presente na constituição das diretrizes que orientam suas ações.

O que temos visto no exemplo da construção da Política Nacional de Educação Museal no Brasil tem sido a participação consciente e transformadora de intelectuais orgânicos em defesa de uma concepção de educação museal que tem implícitas suas visões de mundo, concepções teóricas e experiências. Não é por acaso que aparecem entre as propostas de definições conceituais para a política, as ideias de Patrimônio Integral, Formação Integral, Planejamento Participativo, Gestão Compartilhada, Acessibilidade Universal, Emancipação Humana, Democratização.

Tais concepções, universalistas e democráticas, embasam uma prática e ação política transformadora, consciente e intencional. A busca pelo empoderamento de seus agentes se dá no próprio fazer-se da política, em constante ligação, mesmo em meio a conflitos com o Estado, sem que esse tenha um papel impositivo no processo. Empoderamento este que, como nos apontam Freire e Shor (1986, p. 70-71), ao mesmo tempo em que dá poder ao indivíduo, que sai do processo dialógico de construção das políticas públicas fortalecido por uma construção coletiva de conhecimento e ação, faz com que este poder seja voltado para a transformação social, sendo então um empoderamento não de indivíduos, mas de grupos. Neste caso, do coletivo de educadores museais combinados com todos aqueles que tiveram e têm voz ativa no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Museal.

Parece-nos que, em muito momentos, principalmente naqueles quando houve drásticas mudanças na gestão do Ibram, a voz da sociedade civil empoderada, no sentido freireano, falou mais alto e garantiu a continuidade da construção do PNEM e suas demandas. Mesmo considerando o fato de o Estado, com seu habitual desmazelo com políticas públicas culturais e educacionais, ter dificultado articulações e o próprio andamento da construção participativa da política, seja por corte de verbas, seja por dissenso entre os dirigentes

envolvidos. Apesar disso, o PNEM encontra-se, neste ano de 2016, paralisado, sem perspectiva de retomada, num momento em que os cortes de verbas e arrocho nos gastos públicos prometem escassez de investimentos.

À guisa de conclusão: construção participativa de políticas públicas de educação museal e perspectivas de consolidação do campo

Discutimos até agora algumas impressões acerca da construção participativa da Política Nacional de Educação Museal no Brasil, apresentando análises, é preciso ressaltar, produzidas ainda na realização desse processo, que não tem previsão de conclusão estimada.

Se pensarmos a construção participativa de uma política nacional como parte de um processo de gestão democrática do Estado, entendendo gestão como “o exercício do poder em nível de definição de políticas, encaminhamento de decisões para instâncias de execução e fiscalização do cumprimento das decisões encaminhadas” (Sales, 2003, p. 13), concluímos que é justamente na participação direta (e não por mecanismos de representação indireta) da sociedade civil que se dá o caráter democrático dessa construção.

Segundo Semeraro (1999, p. 70),

Para Gramsci, a sociedade civil é, antes de tudo, o extenso e complexo espaço público não estatal onde se estabelecem as iniciativas dos sujeitos modernos que com sua cultura, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas chegam a formar as variáveis das identidades coletivas. É lugar, portanto, de grande importância política onde as classes subalternas são chamadas a desenvolver suas convicções e a lutar para um novo projeto hegemônico enraizado na gestão democrática e popular do poder.

É, portanto, o espaço e o corpo que dá concretude à democracia e ao exercício pleno dos direitos e deveres individuais e coletivos, dando

materialidade às políticas públicas e consequência às suas diretrizes e princípios.

As novas perspectivas que Gramsci confere à dinâmica da sociedade civil revolucionam, portanto, não apenas a concepção tradicional de política e de Estado, mas destituem de fundamento qualquer visão centralizadora de poder e dissolvem toda pretensão de construir a hegemonia pelo alto, valendo-se da força, do peso econômico ou das manipulações demagógicas.

Ao apostar no potencial mobilizador da sociedade civil, Gramsci desloca o eixo principal da ação política do âmbito das instituições burocrático-administrativas para o terreno criativo das diversas organizações sociais dos setores populares, e rompe o horizonte que se quer apresentar como “fim da história” (Semeraro, 1999, p. 79-80).

No exemplo aqui explicitado, vimos a concretização da participação desta sociedade civil na construção de uma política nacional, possibilitando que os atores sociais envolvidos nesse processo agissem de forma emancipada, consciente e transformadora de suas realidades, denotando um empoderamento coletivo construído no mesmo processo.

Como a própria situação atual do processo indica, porém, os ganhos políticos e sociais obtidos no âmbito das disputas estabelecidas não são de todo permanentes. Se pudermos pontuar alguns deles, notadamente incluem-se: o aumento do potencial e do autorreconhecimento organizativo dos atores e organizações envolvidos; a abertura de canais de diálogo, que não podem, porém, serem considerados permanentes, senão estarão sujeitos ao estado da correlação de forças de cada momento; além de, aí sim, de forma permanente, os acúmulos político, teórico e metodológico históricos adquiridos no desenvolvimento desse processo.

Os documentos e registros produzidos ao longo dessa caminhada já fazem parte da história

Vimos a concretização da participação desta sociedade civil na construção de uma política nacional, possibilitando que os atores sociais envolvidos nesse processo agissem de forma emancipada, consciente e transformadora de suas realidades, denotando um empoderamento coletivo construído no mesmo processo.

do campo da educação museal e, assim como o aprendizado por eles promovido, e as produções acadêmicas e profissionais realizadas a partir deles, são parte da transformação permanente da sociedade e da consolidação de melhorias na elaboração e implementação de políticas públicas, especificamente as voltadas para ações educativas em museus.

No entanto, mais do que tudo, a experiência democrática, uma vez experimentada, contamina e faz querer tornar hábito o que deveria ser óbvio: a construção coletiva do que é público. Uma outra ferramenta que será fundamental nesse processo é a regulamentação da futura lei que definirá a Política Nacional de Educação Museal, garantindo a continuidade do processo democrático na fiscalização, planejamento participativo e implementação conjunta de ações.

O que está em jogo agora é a consolidação de um campo, a melhoria da qualidade de suas políticas e ações e a fixação das conquistas por hora alcançadas.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Cultura. Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Lei no 11.906, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. *Carta de Petrópolis*. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://boletim.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/Carta-de-Petropolis.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. *Plano Nacional Setorial de Museus – 2010/2020*. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/PSNM-Versao-Web.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. *Relatório da Política Nacional de Museus (2003-2008)*. Brasília, 2010c.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. *Carta de Belém*. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://fnm.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/Carta_Belem_PNEM_6FNM.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. *Documento Preliminar do PNEM*. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/DOCUMENTO-PRELIMINAR.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CASTRO, Fernanda S. R. *O que museu tem a ver com educação? Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dfernandarabello.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CURY, Thereza Christina Holl. *Elaboração de projetos sociais*. In: VILA, Célia M. (Coord.). *Gestão de projetos sociais*. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001, p. 37-58.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MENDONÇA, Sônia. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco*. Universidade Estadual do Maranhão, Maranhão, v. 1 esp., p. 1-12, 2007. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/vol_especial/dossiespecialart01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SALES, Ivandro da Costa. *Os desafios da gestão democrática da sociedade (em diálogo com Gramsci)*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SEIBEL, Maria Itoni Machado. *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000442586>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. *Educação & Sociedade*, [online], ano XX, n. 66, abr., p. 65-83, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SILVA, Henrique Dias Sobral. *O museu e o sonho: o projeto de Roquette Pinto e a criação da Seção de Assistência ao Ensino no Museu Nacional*. Disponível em: <<https://saemuseunacional.wordpress.com/asa/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática

Átila Tolentino

O presente artigo tem por finalidade discutir aspectos conceituais e as práticas em torno da educação patrimonial a partir de determinadas falácias, que se propagaram na literatura sobre o tema e contribuíram para a disseminação de uma educação patrimonial instrutivista e opressora. O debate se situa em pensadores no campo do patrimônio, da memória e da educação, que delineiam os jogos de poder e os conflitos inerentes aos processos de seleção e apropriação do patrimônio cultural. Defende-se que a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade. Isso implica conceber o patrimônio cultural como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos e que, nas práticas educativas, deve ser levada em conta a sua dimensão social, política e simbólica.

Desde o surgimento do termo, nos idos dos anos 1980, o conceito de educação patrimonial ganhou contornos, reflexões, críticas e, sobretudo, ressignificações. Mesmo com o avanço das discussões sobre o tema, ainda é bastante recorrente, tanto no meio acadêmico como em instituições que atuam com o patrimônio, atrelar o conceito e práticas no campo ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* elaborado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a partir das experiências adotadas no Museu Imperial, de Petrópolis. A esse guia, inclusive, recai o peso de se disseminar nacionalmente o termo e de influenciar inúmeras práticas autodeclaradas como educação patrimonial.

Por outro lado, em paralelo surgem inúmeras críticas no meio acadêmico denunciando a inconsistência do termo, evocando a indissociabilidade entre a educação e o patrimônio, o que seria uma redundância falar em educação patrimonial. É o caso do teor das discussões do Grupo de Trabalho “Educação patrimonial: perspectivas e dilemas”, da 25ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, cujo relatório foi publicado por Silveira e Bezerra (2007). Esse relatório também aponta para o modismo a que chegou a educação patrimonial, com a proliferação de projetos e ações baseados nos bens patrimoniais, e que essa expressão caiu no gosto popular, mas muitas vezes de forma acrítica. A redundância do termo também é entendimento do museólogo Mário Chagas, para quem “educação e patrimônio são práticas socialmente adjetivadas” (Chagas, 2013, p. 27). Ele explica que a educação é uma prática sociocultural e que não há como se pensar em educação fora do campo do patrimônio, justamente pela inseparabilidade dos termos.

O fato é que a expressão realmente ganhou a boca do povo e, inclusive, tornou-

se pauta de políticas públicas ou, pelo menos, preocupação das agendas políticas de alguns órgãos de preservação. Merece destaque a importância que o tema ganhou no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan nos últimos anos. Como demonstrado na recente publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos” (Florêncio et al, 2014), em 2004 foi criada a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos - Geduc, primeira instância do Iphan voltada para a gestão do campo, transformada, no ano de 2009, em Coordenação de Educação Patrimonial – Ceduc, vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento – DAF. Além dessa ação institucional, diversos encontros foram realizados, em nível nacional, para se debater a temática e construir diretrizes a serem seguidas pelo Iphan no campo da educação patrimonial, constituindo, assim, uma determinada política pública na área.

Na publicação, o Iphan apresenta a sua concepção de educação patrimonial - resultado de um longo processo de debates e aprofundamentos teóricos-, que orienta as suas ações e projetos na área:

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

convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (Florêncio et al, 2014, p. 19)¹.

Nessa concepção, cumpre destacar a importância de o Iphan afirmar que adota o patrimônio cultural como uma construção social e, portanto, deve ser apropriado socialmente. O ganho está em não conceber o patrimônio como um produto dado, que existe por si só e antes mesmo do sujeito social. Por isso, a educação patrimonial é concebida também a partir da noção de referências culturais², que são conformadas socialmente com a participação efetiva dos detentores e produtores dessas mesmas referências, por meio de um processo permeado de consensos e conflitos a ele inerentes. O importante é o processo dialógico e democrático dessa prática educativa, numa perspectiva freiriana, que preza pela alteridade, pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos sócio-históricos.

A partir dessa perspectiva, pretende-se, neste trabalho, discorrer sobre o que não é educação patrimonial, ou pelo menos o que não é educação patrimonial com uma base democrática e dialógica, bem como debater sobre determinadas falácias a respeito do tema, que ganharam corpo e contornos de verdades ao longo do tempo e que contribuíram para a disseminação de uma educação patrimonial instrutivista e opressora. Para tanto, procuramos situar o debate a partir de pensadores do campo do patrimônio, da memória e da educação, que nos ajudem a refletir sobre os conflitos, jogos de poder e acepções que envolvem a educação patrimonial.

Vamos, então, às falácias!

1ª. A metodologia da educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural

É importante frisar essa como a primeira. São dois problemas em um único enunciado. Virou uma máxima chamar a educação patrimonial de metodologia e afirmar que ela é um instrumento de alfabetização cultural, uma herança herdada do Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta; Grimberg; Monteiro, 1999). De forma acrítica, inúmeros projetos e até mesmo textos acadêmicos repetem o texto do Guia Básico, que traz a ideia de alfabetização cultural inspirada nos escritos de Paulo Freire, mas sem a necessária reflexão no âmbito da educação patrimonial.

Na verdade, a concepção de educação patrimonial adotada no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento”. Parte de um patrimônio cultural dado, fetichizado, e não concebe o patrimônio como uma construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos. Nesse sentido, utiliza-se de conceitos controversos, como o de alfabetização cultural, que vai de encontro ao conceito antropológico de cultura. Ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de

sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro). Não se considera, desta forma, o conhecimento como uma ação mediadora a partir de uma construção coletiva e dialógica.

Além disso, o citado Guia, ao conceber a educação patrimonial como uma metodologia e não como um processo, esquece que essa prática educativa pode e deve ser baseada em diferentes metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso, dependendo do público com quem se trabalha, do ambiente e dos diferentes contextos.

Essa mesma linha de reflexão é seguida pelo historiador Fernando Siviero (2015). Segundo o autor, há um descompasso entre o conceito e a metodologia proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, que reside inclusive na própria concepção educacional e patrimonial que carrega. A metodologia proposta preocupa-se mais com os objetos culturais e patrimonializados do que com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Em suas palavras, “com a ‘alfabetização cultural’, pretende-se realizar uma ação educativa de transmissão de informações, valores e concepções de mundo de alguns ‘detentores de conhecimento’ para aqueles que nada sabem e que devem ser conscientizados” (Siviero, 2015, p. 97).

Ao afirmar isso, não esquecemos da importância desse material para a delimitação e afirmação do campo da educação patrimonial e de sua contribuição para a disseminação do tema como uma área estratégica dentro das ações preservacionistas. Entretanto, como frisa Simone Scifoni ao se referir ao Guia,

qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram possíveis naquele momento. As práticas de Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições. (Scifoni, 2012, pp 31-32)

2ª. A educação patrimonial surgiu, no Brasil, nos anos 1980

A educação patrimonial surge muito antes da própria existência do termo. Chagas (2013) alerta a tentativa de se estabelecer um marco zero para a educação patrimonial, sendo 1983 o ano e Petrópolis, no Rio de Janeiro, o local. Na verdade, quando faz isso, está se referindo à realização do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, promovido pelo Museu Imperial, a partir do qual se introduziu a expressão educação patrimonial no Brasil, inspirada numa metodologia britânica de *heritage education*. O autor esclarece que a relação entre educação e patrimônio está presente nos museus desde longa data, vindo desde práticas museológicas do século XIX e do serviço educativo do Museu Nacional, instituído formalmente em 1926, por exemplo.

Silveira e Bezerra (2007) também afirmam que, embora a introdução da educação patrimonial costuma ser datada nos anos 1980, os germes dessa prática já se encontravam presentes no Brasil antes. Explicam também que o próprio *Guia Básico de Educação Patrimonial* [embora com uma metodologia instrutivista de educação] reivindica inspiração em Paulo Freire, cuja concepção de educação, já em décadas anteriores, fundamentava-se no conceito antropológico de cultura e incluía as manifestações culturais da população envolvida nas práticas educativas, sejam elas eruditas ou populares.

Cabe citar, ainda, que ao longo dos anos 1980, portanto em paralelo à disseminação do termo “educação patrimonial” a partir do seminário de Petrópolis, acontecia em várias partes do país o projeto *Interação*, ao qual não foi dada a visibilidade e a atenção devida, apesar do pioneirismo de suas concepções e práticas. Recentemente, com a publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e*

¹ Recentemente, as concepções e orientações sobre educação patrimonial adotadas pelo Iphan e descritas na publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos” foram institucionalizadas por meio da Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece as diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. O teor da portaria levou em consideração recentes reflexões teóricas sobre o tema, bem como documentos decorrentes de encontros nacionais onde a educação patrimonial foi objeto de debate, como a Carta de Nova Olinda – CE, de 2009, e o Plano Nacional de Cultura, institucionalizado pela Lei nº 12.343/2010. O objetivo da portaria, conforme descrito em seu art. 1º, foi instituir um conjunto de marcos referenciais para a educação patrimonial enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do Iphan.

² Aqui cabe apresentar a noção de referência cultural descrita por Cecília Londres Fonseca: “A expressão referência cultural tem sido utilizada sobretudo em textos que têm como base uma concepção antropológica de cultura, e que enfatizam a diversidade não só da produção material, como também dos sentidos e valores atribuídos pelos diferentes sujeitos a bens e práticas sociais. (Fonseca, 2001, p. 112-113).

processos (Florêncio et al, 2014), o Iphan retoma o processo histórico de criação e concepção desse projeto, difundindo-o amplamente como uma referência de atuação que alia a educação a práticas preservacionistas e à valorização da diversidade cultural. Derivado de experiências desenvolvidas no âmbito do Centro Nacional de Referências Culturais – CNRC³, esse projeto buscava discutir as relações entre a educação e a cultura, comumente tratadas de forma isolada, e, concebendo a cultura no seu sentido antropológico, dava-se ênfase aos saberes e fazeres recriados e integrados aos conteúdos escolares. Nesse sentido, o projeto Interação teve atuação em favelas da cidade de Salvador; em aldeias de nações indígenas do Acre e regiões fronteiriças; nos seringais de Xapuri, também no Acre; em áreas de colonização em Guarantã do Norte, em Mato Grosso; entre outras experiências (Brandão, 1996).

3ª. A educação patrimonial configura uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural

Da mesma forma que não podemos falar em alfabetização cultural, a educação patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar a luz do conhecimento ao outro. Silveira e Bezerra advertem que “a ideia redentora de conscientizar o Outro, tão propalada por educadores e técnicos do campo do patrimônio, revela uma violência simbólica (Bourdieu, 1989) ante as comunidades” (Silveira; Bezerra, 2007, p. 87). A linha de pensamento de Pierre Bourdieu, trazida pelos autores, pauta-se na questão do poder a partir do “capital simbólico” (Bourdieu, 2005), extremamente importante para refletir sobre a trama que envolve o jogo social no campo do patrimônio. No processo de seleção de patrimônios e, conseqüentemente, de construção de memórias e identidades coletivas, comumente esse processo seletivo, concebido como um espaço social de disputa política, econômica e simbólica, tende a reproduzir, como um discurso homogeneizante, a manutenção de uma hegemonia de determinados grupos sociais dominantes, detentores de maior capital simbólico. Não é à toa que a maioria dos patrimônios culturais tutelados pelo Estado está carregada de bens representativos de nossa herança europeia e, como reforça Simone Scifoni (2012), composta de casas de câmara e cadeia, engenhos, igrejas católicas e fortalezas militares. Indo além, Emanuel Braga (2016) afirma, em sua análise, que os bens tombados trazem em sua narrativa de brasilidade um reconhecimento do périplo colonial lusitano temperado com curiosidades etnográficas e folclóricas dos elementos indígena e africano. Além do mais, nessa narrativa, não se concebe que índios e negros possam ter idealizado ou mesmo arquitetado artisticamente os monumentos edificadas, pois supostamente há uma oposição entre a intelectualidade e a criatividade civilizatória versus o suor e o trabalho braçal indígena e africano nesses bens de pedra e cal.

Não é possível, portanto, pensar em patrimônio ou memória coletiva sem pensar em alguma relação de poder. Nessa relação de poder, necessariamente

entra a questão do capital. Mas diferentemente de Karl Marx, Bourdieu não dá ênfase somente ao capital econômico e não entende que este é o principal motor da relação de poder entre os agentes sociais. O poder se exerce de outras formas. Tantas são as formas de interesse quanto de poder ou, dito de outra forma, Bourdieu considera que existem múltiplos valores na vida social e muitas outras formas de poder. Existem, portanto, diferentes tipos de capital. O capital simbólico é o que conhecemos, detemos e atribuímos valor (em seus diversos sentidos) nos distintos campos ou universos sociais, onde sempre haverá disputa por esse capital. Mas também deve se considerar que há hierarquia de valores entre os distintos capitais simbólicos e, geralmente, como bem demonstra Bourdieu (2005), o capital cultural dos grupos que detêm maior capital econômico é o mais valorizado na sociedade moderna.

No campo do patrimônio, essa discussão é fundamental para se analisar como os diferentes grupos se apropriam de sua herança cultural e como são regidos os jogos de disputas e as relações de poder em torno da seleção dos patrimônios e da construção das narrativas de memórias coletivas. García Canclini (1997) aponta que mesmo nos países onde o discurso oficial adota a noção antropológica de cultura, que confere legitimidade a todas as formas de organizar e simbolizar a vida social, existe uma hierarquia dos capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a medicina científica mais que a popular, a cultura escrita mais que a transmitida oralmente. A reformulação do patrimônio em termos de capital cultural tem a vantagem de não representá-lo como um conjunto de bens estáveis e neutros, com valores e sentidos fixados de uma vez para sempre, mas como um processo social, que, como qualquer outro capital, acumula-se, reestrutura-se, produz rendimentos e é apropriado de maneira desigual por diversos setores.

Por isso a importância de não conceber a educação patrimonial como a conscientização

do outro, pois, novamente recorrendo a Silveira e Bezerra, “as perspectivas conscientizadoras desconsideram a visão de mundo dos envolvidos com o processo de conservação patrimonial, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da luz do conhecimento para aclarar suas consciências obtusas” (Silveira; Bezerra, 2007, p. 87).

Diferentemente dessa linha de conduta, cabe apresentar o que defende atualmente o Iphan, conforme disposto na publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos”:

A perspectiva de educação que aqui se apresenta é a que entende que educadores são mediadores para a apropriação do conhecimento e para a sua construção coletiva, que reconhece as comunidades como produtoras/detentoras de saberes locais, e que o bens culturais estão inseridos em um contexto de significados locais associados às memórias dos lugares. Essa perspectiva é diferente daquela que entende a educação como reprodutora de informações e as comunidades como meras consumidoras e “público-alvo” das ações educativas. (Florêncio et al, 2014, p. 27).

4ª. A educação patrimonial destina-se aos patrimônios culturais tutelados pelo Estado

É ainda bastante recorrente, em muitos projetos e ações de educação patrimonial, que eles se voltem exclusivamente aos bens culturais tutelados ou consagrados pelo Estado. Na educação formal, por exemplo, é muito comum, quando se pensa em educação patrimonial, a prática de se levar os alunos ao centro histórico da cidade. Geralmente esses estudantes saem do ambiente escolar sem qualquer reflexão sobre suas próprias referências culturais, sobre o local onde moram ou sobre o entorno da escola. A educação patrimonial é pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito, fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele.

³ Em sua obra sobre a trajetória histórica do Iphan, Cecília Londres Fonseca (2005) traz detalhes sobre a criação do CNRC. Capitaneado pelo designer e futuro presidente do Iphan, Aloísio Magalhães, o CNRC surgiu a partir da articulação de diferentes profissionais, de distintas áreas acadêmicas. Começou a funcionar em 1975, devido a um convênio firmado entre diversas instituições, e, em 1979, passou a integrar a estrutura do governo federal, quando Aloísio Magalhães foi nomeado diretor do Iphan. Diferentemente da atuação do Iphan até então, o foco do CNRC não eram os bens de pedra e cal. Seu interesse recaía às manifestações culturais vivas, inseridas nas práticas sociais contemporâneas. Nas próprias palavras de Aloísio (apud Fonseca, 2005, p. 154), a “aproximação que o CNRC deu ao conceito de bem cultural atinge uma área que o Patrimônio não estava cuidando. Ou seja: o bem cultural móvel, as atividades do povo, as atividades artesanais, os hábitos culturais da humanidade. O Patrimônio atuava de cima para baixo, e, de certo modo, com uma concepção elitista”.

Uma das premissas conceituais da educação patrimonial adotadas atualmente pelo Iphan é conceber o patrimônio cultural como um campo de conflito (Florêncio et al, 2014). Isso implica que as práticas educativas devem levar em conta a sua dimensão política, considerando que a memória e o esquecimento são produtos sociais. Explica o documento do Iphan que, “ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores *a priori*, criar espaços de aprendizagem e interação que facultem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio” (Florêncio et al, 2014, p. 23).

Bastante comum também no âmbito da educação formal, a educação patrimonial, muitas vezes, fica a reboque do ensino de História. Aliada às visitas aos centros históricos urbanos, ela acaba se resumindo, em diversos projetos, à transmissão da historiografia oficial das cidades e relacionada aos bens culturais, sem considerar os usos sociais do tecido urbano na atualidade e os significados atribuídos pelos sujeitos sociais a esses determinados bens culturais.

De forma contrária, tanto no âmbito formal como no não formal da educação, defende-se que a educação patrimonial deve ser um processo transversal, não presa a uma determinada disciplina. Da mesma forma, a educação patrimonial é entendida como um elemento fundamental integrado às práticas cotidianas dos sujeitos, concebendo-os como protagonistas na construção e apropriação do seu patrimônio cultural, incentivando, assim, a participação social em todas as etapas de preservação dos bens e manifestações culturais. Novamente recorrendo à publicação do Iphan sobre o tema, este entende

a Educação Patrimonial como um processo transversal, componente essencial presente em todos os momentos da preservação e valorização do patrimônio cultural, [que] é crucial para ultrapassar o entendimento de que ela seria uma atividade final, quase

sempre concebida como estratégia pós-patrimonialização para a resolução de conflitos locais. (Florêncio et al, 2014, p. 27).

Considerar a dimensão política da educação e a memória e o esquecimento como produtos sociais também implica conceber que nessa relação há um jogo de poder. Em instigante reflexão sobre os abusos da memória e, conseqüentemente, do esquecimento, Paul Ricoeur (2007) delinea que um desses abusos se trata da memória manipulada, ou seja, formas concertadas de manipulação ou de instrumentalização da memória e do esquecimento pelos detentores de poder. Essa manipulação refrata uma suposta identidade coletiva coesa e homogênea e contribui para a manutenção de um determinado *status quo* e de processos de dominação vigentes. Não é à toa que Walter Benjamin afirma que nunca houve um monumento de cultura que não representasse também um monumento de barbárie (Benjamin, 1994). Os monumentos e bens patrimoniais historicamente estiveram associados a espaços elitizados e opressores. Ao mesmo tempo que pretendem se configurar como uma expressão de memórias coletivas e, portanto, de conformação de identidades, esses monumentos e bens também institucionalizam “esquecimentos aniquiladores” (Berger, 2014).

Atuar com educação patrimonial é, sobretudo, fazer uma reflexão nesse sentido e não atuar de uma forma passiva em relação a um patrimônio fetichizado, que já vem pronto e determinado. É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos. Aí está presente mais uma das premissas conceituais adotadas pelo Iphan, em que a educação patrimonial é adotada como um processo de mediação, inspirado no pensamento

do psicólogo e educador Lev Vygotsky (Florêncio et al, 2014). Nesse sentido, o Iphan entende que os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem também são considerados como contextos educativos importantes para a formação do sujeito e para seus modos de ser e estar no mundo. O processo de mediação é necessário, portanto, para a apropriação do conhecimento e conformação do patrimônio cultural, reconhecendo e respeitando a existência dos saberes locais, o olhar da vivência das comunidades onde esse patrimônio cultural é construído e a participação efetiva dos sujeitos sociais na conformação e apropriação do seu patrimônio cultural. Além dos patrimônios consagrados, que em muitos casos tendem a uma homogeneização de identidades e memórias, é preciso considerar também a “patrimonialização das diferenças” a que se refere Regina Abreu (2015), levando em conta as singularidades, especificidades e diversidades locais.

Portanto, a educação patrimonial, como observa Fábio Vergara Cerqueira (2012), deve ter o compromisso com a diversidade cultural. Ao ter esse compromisso, complementa, de estimular o conhecimento e a valorização das referências culturais e identitárias das comunidades, propicia o sentimento de tolerância para diversidade cultural e a sensibilidade para admirar a cultura dos outros povos, grupos e segmentos sociais.

5ª. É preciso conhecer para preservar

A partir da célebre e difundida frase de Aloísio Magalhães: “A comunidade é a melhor guardiã do patrimônio. [...] Só se protege o que se ama, só se ama o que se conhece.” (Magalhães, 1997, p. 190), propagou-se a máxima de que é preciso conhecer para preservar. É certo que isso é uma condição, mas conhecer, por si só, não é suficiente para garantir a preservação dos bens culturais. Como aponta Cecília Londres (2001), o conhecer é o primeiro passo para proteger as nossas referências culturais, mas a dimensão simbólica do espaço costuma ser mais vivida do que conhecida e

É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos.

essa dimensão raramente é levada em conta.

Reflexos que comprovam isso são algumas pichações que encontramos em meio às cidades e centros históricos. Simone Scifoni, em palestra proferida no 5º Seminário do Patrimônio Cultural de Fortaleza, em 2014, lembrou as pichações feitas no Monumento às Bandeiras, no Parque Ibirapuera em São Paulo, durante as chamadas jornadas de junho de 2013, marcadas pelas manifestações populares em todo o país em protesto ao aumento das tarifas do transporte público. O monumento foi alvo de uma grande pichação, onde foi escrita a palavra “assassinos” nos bandeirantes ali representados.

Em outro caso, na cidade de João Pessoa/PB, a Superintendência do Iphan colocou tapumes na obra de restauração de sua sede, na Praça Barão do Rio Branco, localizada no Centro Histórico da cidade. Aos tapumes foram fixados adesivos que contam a história da praça e do prédio, anteriormente pertencente à Polícia Federal, onde seria instalada a futura sede da Superintendência. Alguns trechos do adesivo foram pichados e chama atenção uma determinada frase, com os dizeres “Patrimônio do poder”.

Esses exemplos reforçam que é necessário mais que conhecer para preservar. Certamente os autores das pichações conhecem o monumento que foi pichado em São Paulo e o teor das referências históricas difundidas no tapume em João Pessoa. As bandeiras eram expedições ao interior do país, durante o século XVII, encabeçadas pelos bandeirantes, que tinham, entre outras, a finalidade de apoderar-se das terras além do litoral e angariar mão de obra escrava indígena, uma prática marcada por muita violência, assassinatos e opressão. Em João Pessoa, os dizeres “Patrimônio do poder” refletem uma reflexão acerca dos processos seletivos em que se baseiam os patrimônios tutelados pelo Estado e que remetem às discussões já aqui travadas em torno dos abusos de memória e esquecimentos denunciados por Paul Ricouer. Com a frase, o autor da pichação questiona o fato de muitos patrimônios serem reflexo da afirmação identitária de um determinado segmento política e economicamente hegemônico da sociedade, contribuindo, assim, para a manutenção de um sistema de dominação vigente.

A máxima “É preciso conhecer para preservar” também aponta para um aspecto e uma prática

O campo do patrimônio, como sabemos, é um campo de conflitos e de construção social e, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se propicie a reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade.

bastante comum em instituições de preservação e projetos que se intitulam como de educação patrimonial, ou seja, a difusão, pura e simples, do patrimônio e das ações desenvolvidas. As famosas cartilhas, folhetos ou tapumes explicativos em obras que visam informar sobre o patrimônio cultural, quando produzidos como uma atividade final em determinados projetos, não podem ser concebidos como uma prática educativa. No máximo são ações de difusão ou até mesmo promoção dos órgãos que executam os projetos, haja vista que visam, tão-somente, levar o conhecimento (como via de mão única) ao outro, mas que não é suficiente como condição para garantir a preservação dos bens culturais.

Para que possam ser consideradas como educação patrimonial, essas ações devem fazer parte de um processo e o uso desses materiais de difusão deve estar atrelado a um projeto permanente e sistemático de um trabalho reflexivo e crítico em relação ao patrimônio cultural. O campo do patrimônio, como sabemos, é um campo de conflitos e de construção social e, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se propicie a reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade.

Considerações finais

Discutir o que é educação patrimonial a partir do seu reverso, como proposto neste artigo, apresenta-se como uma estratégia de colocar às claras determinadas práticas equivocadas que se auto intitulam como de educação patrimonial ou de projetos sem o aprofundamento teórico necessário em sua implementação. Como diante do trabalho com o patrimônio cultural exige-se conceber a dimensão política e reflexiva da educação, o primordial, na sistematização dessas falácias, é aguçar a reflexão crítica do educador

diante da literatura em torno do tema e dos próprios projetos que desenvolve.

Essas falácias certamente não se esgotam aqui. Mas são apresentadas justamente para que possam ser debatidas, rebatidas e complementadas. E partem da concepção de que a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade, e não uma educação instrutivista, homogeneizadora e bancária (na acepção freiriana), a serviço da manutenção de um determinado *status quo* e de sistemas de dominação vigentes.

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado *a priori*, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Além disso, nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento.

E também, ao levar em conta que o patrimônio cultural está inserido no espaço de vida das pessoas, a sua construção e conformação devem considerar as referências culturais e os diferentes saberes existentes nas comunidades onde esse patrimônio está inserido, bem como as distintas visões dos sujeitos detentores e produtores dessas referências. Isso requer, necessariamente, que as práticas educativas sejam dialógicas e democráticas, partindo do pressuposto de que o patrimônio cultural é dinâmico e histórico-socialmente determinado pelos sujeitos que lhes atribuem sentidos e significados.

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado *a priori*, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (orgs.). *Memória e novos patrimônios*. Marselle: OpenEdition Press, pp 67-93, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Volume 1. 7 ed. São Paulo, 1994.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRAGA, Emanuel Oliveira. Entre o templo e a ruína: identidades, conflitos e políticas no pós-tombamento da igreja de São Miguel Arcanjo na Terra Indígena Potiguara, Paraíba. *Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia*. João Pessoa: ABA, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Novas diretrizes para a proteção do patrimônio: a diversidade cultural e o imaterial. In *Métis: história & cultura*. v. 12, n. 24. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, pp. 40-63, jul./dez. 2012.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In TOLENTINO, Átila (org.). Educação patrimonial: educação, memórias e identidades. *Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 03*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pp 27-31, 2013.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Nº 02, pp. 111-120, 2001.

_____. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC/Iphan, 2005.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da USP, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MAGALHÃES, Aloísio. *E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Roberto Marinho, 1997.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In TOLENTINO, Átila (org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 02*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp 30-37, 2012.

SILVEIRA, Flávio L. A.; BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In LIMA FILHO, Manuel F. et al. (orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, pp 81-97, 2007.

SIVIERO, Fernando Pasquotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *Revista CPC*, n.19. São Paulo: CPC/USP, p.80–108, jun. 2015.

Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático¹

João Lorandi Demarchi

Considerando o contraste entre o crescente número de práticas educativas mediadas pelo patrimônio cultural e o insípido debate teórico-conceitual que reflita sobre essas ações e forneça, assim, significativos conhecimentos das atuações, este artigo, a partir da reflexão sobre a condição histórica dos seres humanos e sobre a pluralidade de culturas, busca entender as possibilidades de inter-relação entre patrimônio e educação para fornecer subsídio teórico a uma nova educação patrimonial. Esta nova pedagogia é dialógica porque considera legítimo o conhecimento construído pelo outro e é democrática porque propicia às pessoas agirem e serem sujeitos. No entanto, tais questões só são possíveis a partir da repolitização do patrimônio cultural.

¹ Este artigo é resultado parcial de pesquisa de iniciação científica, que conta com bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Variações do patrimônio e da educação

A educação patrimonial, uma expressão que surgiu no Brasil apenas no final da década de 1980, é praticada, como aponta Chagas (2006), em museus desde o século XIX. A despeito do debate acerca da origem das ações educativas em torno dos bens culturais, ao longo desses anos, tanto o patrimônio quanto a educação tiveram seus sentidos ampliados e foram praticados de diferentes formas. Se o patrimônio considerado em 1937 deveria ter vínculo “a fatos memoráveis da história do Brasil” e ser de “excepcional valor” (BRASIL, 1937, art. 180), o patrimônio que a Constituição Federal de 1988 prevê é outro: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216). O nacional deixou de ser pensado como homogêneo, e agora o patrimônio deve contemplar os diferentes grupos formadores do Brasil. Um salto do excepcional para o referencial. Mas ainda é preciso ir além: superar o foco nos bens culturais reconhecidos pelos órgãos de preservação e reconhecer também aquele patrimônio a que a sociedade atribui valor, mas que ainda o Estado não tutelou.

Já a educação mediada pelo patrimônio cultural extrapolou os muros dos museus e, como afirma Scifoni (2012, p. 31), “inúmeras ações de importância na área de educação patrimonial estão sendo desenvolvidas hoje no Brasil, por instituições públicas, organizações não governamentais e municípios considerando não só os bens tombados, mas tudo aquilo que faz parte da memória social”. Estas ações, como afirma Casco (2014, p. 1), “aparecem como iniciativas de grupos que assim entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência de uma ação efetiva do Estado”.

No entanto, o que se verifica é um contraste entre a grande quantidade de práticas educativas mediadas pelo patrimônio e o insípido debate teórico-conceitual acerca destas ações. Um exemplo disso é observável pelas abordagens das pesquisas de mestrado realizadas no Programa de Especialização em Patrimônio (PEP) do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): das aproximadas 80 dissertações defendidas entre 2012 e 2014, apenas quatro (5%) abordam o tema educação patrimonial. Se há um modismo no uso da expressão que revela a multiplicação de projetos, como afirmam Bezerra & Silveira (2007), isso indica também a urgência de se discutir sobre o tema. Por isso, nossa intenção com este artigo é trazer elementos conceituais que possam fornecer subsídios teóricos para as práticas educativas baseadas no patrimônio cultural.

Qual educação patrimonial?

Um primeiro fator destacável e do qual partimos nossa reflexão é o que Scifoni (2012) chamou de “caráter desigual do patrimônio cultural”. Por isso, para começar, é preciso termos em mente a desigualdade de reconhecimento pelo Estado do patrimônio cultural que privilegia apenas algumas classes sociais e alguns grupos étnicos. Trata-se da “redução do Brasil”, como escreveu Falcão (2000), em que o “patrimônio histórico virou sinônimo de igrejas barrocas, palácios e casas-grandes”. Portanto, se ficarmos presos à chancela dos órgãos de preservação para considerar algum bem, material ou imaterial, como patrimônio cultural, estaremos reproduzindo o *status quo* que confere legitimidade apenas para restritos setores da sociedade. Na vanguarda deste movimento, a prática educativa que propomos deve considerar todos os bens culturais a que são atribuídos valores, simbólicos ou afetivos, os que possuem significados identitários e são suporte de conhecimentos e memória.

O patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas, é possível a partir dele pensarmos nós mesmos, nossa condição histórica, entendermos a alteridade cultural e, ato contínuo, compreendermos o outro, as relações de dominação que levam a subalternizações, podendo também propormos outras tantas questões difíceis. É preciso, para tanto, saber qual a nossa posição ideológica – pois ignorá-la é tão perigoso quanto se sujeitar a qualquer uma –, saber se queremos atuar por uma educação conservadora, que está vinculada a uma pedagogia opressora, antidialógica e vinculada à manutenção da ordem social, ou se queremos atuar por uma educação transformadora, dialógica, que considera a pluralidade de conhecimentos, que propõe questões difíceis e busca o que Biesta (2013, p. 48) chamou de propiciar “oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo”: sejam sujeitos.

A educação patrimonial de vanguarda é, antes de tudo, um desafio, afinal, como diria Arroyo (2012, p. 111), cria tensões porque questiona “o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos legítimos de produção e de cultura”. Esta educação patrimonial é também uma pedagogia democrática, não a da ditadura da maioria, mas da garantia da existência das minorias, e que propicia às pessoas agirem; é uma pedagogia dialógica, conceituada por Freire (2014), que vê nos educandos sujeitos históricos, e que “não pode ser a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2014, p. 94). É, portanto, uma ação educativa que busca instaurar uma nova relação com o patrimônio cultural e com o mundo.

Para pensarmos essa nova ação, cabe a contribuição de Oliveira (2011) que em sua monografia detectou nas práticas educativas uma recorrente confusão entre educação patrimonial e ações de divulgação ou de capacitação, o que

nos leva à necessidade de reconhecer a distinção entre essas áreas. A educação patrimonial pode conter momentos de divulgação, mas não pode se reduzir à difusão de informações sobre um patrimônio. Como adverte Scifoni (2014), isso implica na necessidade de a educação patrimonial deixar de ser acionada apenas ao final do reconhecimento dos bens culturais, visando sua preservação a partir da “conscientização” da sociedade, através da distribuição de cartilhas ou panfletos, como comumente tem sido feito. É preciso, para tanto, considerar a importância da ação educativa participativa em *todo* o processo, desde a identificação do patrimônio até a escolha dos meios utilizados para preservá-lo, incluindo a própria gestão dos recursos. Dessa forma a educação patrimonial será um processo que instaurará uma nova relação entre a comunidade e seu patrimônio. Essa participação é revolucionária e pode causar verdadeiras transformações, como escreve Bosi (1987, p. 140): “A prática participativa pode certamente alterar os números e sugerir outros quadros de forma a orientar as metas e as prioridades que normalmente são decididos de forma aleatória e centralizada”.

Patrimônio e educação patrimonial de mercado

Essa problemática da confusão entre educação patrimonial e difusão do patrimônio merece nossa atenção e ser repensada, pois podemos estar tomando como exemplo e reproduzindo uma ação comumente praticada pelas instituições privadas que tutelam o patrimônio cultural.

Muitas instituições, ao divulgar e promover determinado patrimônio cultural, acreditam estar fazendo alguma ação educativa. A confecção de cartilhas informativas ou de panfletos com jogos lúdicos em torno do bem cultural são tomados, nestes casos, como educativos. No entanto, cartilhas e panfletos quase sempre

não problematizam as questões do patrimônio, por vezes só promovem o turismo e uma relação superficial com os bens culturais, como simples mercadorias a serem consumidas. Como consequência, de forma equivocada, o patrimônio é fetichizado, tornando-se imanente seu significado por si próprio. Nas palavras de Meneses (1998, p. 91) “nenhum atributo de sentido é imanente. O fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e neutralidade”. Trata-se, pois, dos bens que Choay (2006, p. 211) definiu como “produtos culturais fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos”.

Nesses casos de mercantilização do patrimônio, o interesse passa a ser angariar cada vez mais consumidores. Nesta lógica, grandes empresas se interessam por financiar projetos em que tutelam o patrimônio para, assim, terem seus nomes vinculados à preocupação pública de preservação do bem cultural. Como constata Luiz Antônio Custódio (apud Gastal, 2003, p. 82) “a iniciativa privada brasileira descobriu a cultura como uma boa fonte de negócios, independente das questões de sustentabilidade, memória ou identidade nela implícitas”. O problema se agrava, como nos aponta Suzana Gastal (2003, p. 83), com a política de renúncia fiscal adotada pelo próprio Estado, por exemplo, com a Lei Rouanet pela qual “o governo transfere não apenas recursos financeiros, mas a própria gestão, a prioridade e os objetivos dos assuntos e das políticas culturais para os grandes grupos financeiros, porque serão eles em última instância, que escolherão quais produtos culturais ‘merecem’ apoio financeiro”. A cultura é, por consequência, gerida por diretores de marketing. Nesses casos, o patrimônio vira um negócio e perde seu principal caráter: o de mediador. A educação patrimonial, aqui, assume a enganosa função informativa e publicitária.

O desenraizamento provocado pela especulação imobiliária também arruína o patrimônio. Avançando por sobre as referências culturais e forçando o descolamento da comunidade local, a construção civil desconfigura a rede de relações afetivas e simbólicas das pessoas. Bosi (1994, p. 447) alertou para este problema: “a vida do grupo se liga estreitamente à morfologia da cidade: esta ligação se desarticula quando a expansão industrial causa um grau intolerável de desenraizamento”. Arroyo (2012, p. 76), também contra a expropriação, atenta para a consequente “destruição das bases de seu viver/ser em territórios, espaços, terra, processos de produção do viver/ser”. A despeito da produção e reprodução da sociedade se dar no espaço, os laços com a terra são ignorados por esses empreendimentos. O patrimônio cultural é soterrado. Contra esse movimento, o inventário participativo das referências culturais tem demonstrado ser uma ferramenta importante como ação educativa que fornece subsídios contra o avanço dessas grandes obras e fortalece o sentimento de pertencimento ao lugar daquelas pessoas, trabalhando para a consciência da tarefa histórica dos sujeitos e do seu poder de transformação da realidade.

Com estes apontamentos já podemos refletir sobre a importante contribuição da educação patrimonial para uma nova relação da sociedade com seu patrimônio e com o mundo.

A educação patrimonial democrática

“A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional”, Biesta (2013, p. 15)

Antes mesmo do patrimônio, a atividade educativa deve refletir sobre qual é a sua concepção de ser humano, de história e de cultura. A história humana é marcada por trocas

culturais, dominações e resistências. No caso de um grupo dominar ou colonizar o outro, não significa que este é menor ou pior do que aquele, trata de uma construção histórica que produziu essa condição. Há uma forte hierarquização das classes sociais em que “os de cima” se consideram mais legítimos que “os de baixo”. Santos (2007), analisando a sociedade contemporânea, diagnosticou o que chamou de “pensamento abissal” em que o universo estaria dividido entre o “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Essa divisão implica em não reconhecer os seres humanos “do outro lado da linha” como legítimos, são como inexistentes. O que eles praticam são credices e sua cultura é folclorizada. São sub-humanizados. No entanto, é preciso que saibamos que essa visão desumanizadora é uma produção histórica que serve à dominação e à opressão. E é contra ela que devemos atuar. A educação democrática considera que os outros são legítimos e suas concepções sobre o mundo são igualmente importantes.

A partir do patrimônio, essa concepção de que a alteridade é algo positivo e necessário pode ser explorada. Questionar sobre o valor que conferimos ao nosso patrimônio leva-nos a reconhecer a atribuição de significado que o outro dá ao seu. Reconhece-se, assim, a pluralidade de rituais, símbolos e valores que há no mundo. Por isso é importante superar os patrimônios reconhecidos pelo Estado, pois eles ainda reproduzem uma certa concepção homogeneizada da História, que é seletiva no reconhecimento dos outros.

A educação patrimonial na concepção de Florêncio (2012, p. 29), inspirada em Vygotsky, é uma ação mediadora “que contribui para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais”. Para além disso, Florêncio *et al* (2014) também propõem que a partir das referências locais é

Questionar sobre o valor que conferimos ao nosso patrimônio leva-nos a reconhecer a atribuição de significado que o outro dá ao seu. Reconhece-se, assim, a pluralidade de rituais, símbolos e valores que há no mundo. Por isso é importante superar os patrimônios reconhecidos pelo Estado, pois eles ainda reproduzem uma certa concepção homogeneizada da História, que é seletiva no reconhecimento dos outros.

possível refletir sobre outros mundos e alteridades. É exatamente o que Morin (2011) vislumbra para a educação do futuro: que para se compreender o outro é preciso que nos compreendamos, já que “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (Morin, 2011, p. 84). Dessa forma, a partir da preservação dialógica do patrimônio cultural local de uma determinada comunidade é possível compreender que outras pessoas e comunidades também atribuem valor a outros bens ou práticas culturais. Admite-se, assim, a alteridade cultural, superando a “linha abissal” e chegando ao que Santos (2007) chamou de “pensamento pós-abissal” ou “ecologia dos saberes”, em que se reconhece a existência da pluralidade de visões de mundo e de formas de conhecer. A partir do patrimônio local, ou até mesmo dos “objetos biográficos”, tal como Violette Morin (apud. BOSI, 1994, p.

441) nomeou aqueles objetos que representam experiências vividas, é possível com a educação patrimonial propiciar a compreensão desse mundo de pluralidade em que vivemos.

Superada aquela visão que sub-humaniza os outros e reconhecidas suas produções e culturas como legítimas, a educação patrimonial pode propiciar às pessoas “tornarem-se presença”, serem *sujeitos*. Miceli (1987, p. 47) escreveu que os dilemas com que se defronta qualquer política de patrimônio “se referem quase todos à questão da democratização”. E a democratização vai além da garantia de acesso ao que foi consagrado como patrimônio cultural. A democratização que temos falado trata-se do reconhecimento da diversidade de bens culturais.. Trata-se do “pensamento pós-abissal” que supera as subalternizações e considera a pluralidade das formas de conhecer. É a democracia, que formula Biesta (2013), que torna a ação possível e assim cria condições para que as pessoas sejam *sujeitos*. A educação aqui é “concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (Biesta, 2013, p. 181). Como temos argumentado, estas questões são concernentes ao patrimônio e devem ser exploradas pela educação patrimonial libertadora.

A educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a

A educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a vinda de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente.

vinda de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente. Para isso, parafraseando Biesta, a questão que devemos nos propor é a seguinte: De que tipo de educação patrimonial precisamos para que as pessoas possam agir? “A melhor educação *para* a democracia é a educação *por meio* da democracia” (Biesta, 2013, p.182).

Por fim, é importante a valorização das diferenças culturais para a promoção da vinda de sujeitos únicos e para o incentivo ao pensar autônomo. Nesse sentido, a presença do patrimônio pode ser um ponto de partida a essa prática educativa que busca valorizar a subjetividade e a criticidade. Por isso, o grande mérito dessa educação patrimonial é que ela se interessa não apenas pela preservação do patrimônio cultural em si, mas pelos sujeitos.

Repolitizar o patrimônio

O patrimônio não é ingênuo. Como argumenta Le Goff (2013) acerca do documento, o patrimônio é igualmente resultado de um esforço das sociedades em perpetuarem uma imagem de si próprias ao futuro. Por isso, cabe aos educadores patrimoniais *repolitizarem* o patrimônio. Buscarem qual foi a trajetória do bem material ou imaterial que o levou a ser suporte de tal significado. A importância, portanto, será dada às marcas sociais das quais o patrimônio é suporte. Dessa forma, a educação patrimonial estará trabalhando pela desfetichização do bem cultural em favor das relações sociais que são as verdadeiras atribuidoras de valor. Essa desconstrução, a busca por entender o patrimônio, é tarefa primordial para a educação patrimonial dialógica que cria tensões com a história e a cultura únicas. Como afirma Arroyo (2014), é empobrecedor transmitir objetos culturais descolados de seu contexto de produção e de sua história. Para problematizar o *status quo*, a prática educativa que parte do patrimônio

deve interpretar tanto o que está sendo dito quanto o que foi omitido. Nessa forma de trabalho, a educação patrimonial propiciará a emersão das “memórias subterrâneas” (Pollak, 1989), ou seja, aquelas memórias marginalizadas ao enquadramento imposto pelas memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional.

Última consideração

Propomos uma última reflexão sobre a importância do amor. Não o amor ingênuo ou passional. O amor necessário é aquele que leva à ação e à correção. Paulo Freire também reconhece a importância do amor para haver diálogo. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2014, p. 110). É um amor que leva à intervenção, um sentimento que está intimamente relacionado à nossa relação com o mundo, à maneira que vemos a realidade e é, portanto, a resposta que damos. Como diz Arendt (2013, p. 247): “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante pra assumirmos a responsabilidade por ele”.

O amor implica em pensamento crítico. Cria-se a solidariedade verdadeira que, como apresenta Paulo Freire, supera o paternalismo e luta-se conjuntamente com o outro, buscando juntos a mudança da realidade objetiva. Este mesmo amor é fundamental para se chegar à *compreensão* do outro. Para além da tolerância civilizada das diferenças, é na compreensão que “o outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito” (Morin, 2011, p. 82).

Estas são importantes considerações para a educação patrimonial democrática que busca, para além de uma nova relação entre a sociedade com seu patrimônio, uma nova relação entre a sociedade com seu mundo.

Cabe aos educadores patrimoniais *repolitizarem* o patrimônio. Buscarem qual foi a trajetória do bem material ou imaterial que o levou a ser suporte de tal significado. A importância, portanto, será dada às marcas sociais das quais o patrimônio é suporte. Dessa forma, a educação patrimonial estará trabalhando pela desfetichização do bem cultural em favor das relações sociais que são as verdadeiras atribuidoras de valor. Essa desconstrução, a busca por entender o patrimônio, é tarefa primordial para a educação patrimonial dialógica que cria tensões com o história e a cultura únicas.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2013.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BIESTA, Gert. *Para além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Vera. Participação e pesquisa na preservação do patrimônio cultural. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, nº 22, p. 138-144, 1987.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Editora do Senado, 1988.
- _____. Decreto-Lei nº 25, de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_25_de_30_11_1937.pdf. Acesso em: 06 jan. 2016.
- CASCO, Ana Carmen. Sociedade e Educação Patrimonial. *Repep*, 2014. Disponível em: http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/SOCIEDADE%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PATRIMONIAL%20CASCO_A.pdf
- CHAGAS, Mário. *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. Dossiê Educação Patrimonial, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006
- FALCÃO, Joaquim. *A Redução do Brasil*. Folha de São Paulo, 4 de maio de 2000.
- FLORÊNCIO, Sonia R. R. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do Patrimônio Cultural*, Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.
- _____. “Educação Patrimonial: um processo de mediação”. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012.
- _____; et all. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, Brasília – DF: Iphan, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GASTAL, Suzana. Projeto Monumenta: filosofia e práticas em interface com o turismo. *Turismo em Análise*, São Paulo, v. 14, p. 77-89, 2003.
- LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- MENESES, Ulpiano T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais e espaço público. *Estudos Históricos, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998*.
- MICELI, Sérgio. SPHAN: refrigério da cultura oficial. *RPHAN*, Rio de Janeiro, 22, p. 44-47, 1987.
- MORIN, Edgar. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- OLIVEIRA, Cléo Alves P. *Educação Patrimonial no Iphan*. Monografia de Especialização. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília: DF, 2011.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 78, p. 3-46, outubro 2007.
- SCIFONI, Simone. “Para Repensar a Educação Patrimonial”. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do Patrimônio Cultural*, Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.
- _____. “Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema.” In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012.
- SILVEIRA, Flávio L. A.; BEZERRA, Márcia. “Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas”. In: LIMA FILHO, Manuel F. et all (orgs.). *Antropologia e Patrimônio Cultural*. Diálogos e desafios contemporâneos, Blumenau: Nova Letra, 2007, p.81-97.

Cartografias afetivas: mapeamento da memória escolar em São Gabriel da Cachoeira

Ludimila Pontes

O trabalho é uma investigação dos elementos colonizadores de cunho civilizatório, presentes historicamente no projeto político pedagógico da formação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, localizado na região do Alto Rio Negro/AM. Realiza-se um panorama dos mecanismos escolares homogeneizantes e de práticas educacionais que contribuíram para a instalação de um processo de aculturação dos povos multiétnicos habitantes dessa região. As reflexões são geradas por mapeamento de memórias escolares de professores indígenas integrantes do programa *Saberes Indígenas na Escola – SIE*. Evidencia-se como o espaço escolar proporcionou o apagamento das culturas tradicionais e como práticas de educação patrimonial podem contribuir para minimizar essa situação, propiciando a valorização e manutenção das especificidades dessas culturas.

*A descolonização que se propõe
mudar a ordem do mundo é
um programa de desordem absoluta
Um processo histórico
feito por homens novos,
uma nova linguagem,
uma nova humanidade.
(Fanon, 2001, p. 30-31)*

*Long time ago
in the beginning
there were no white people in this world
there was nothing European.
And this world might have gone on like that
except for one thing:
witchery.
This world was already complete
even without white people.
There was everything
including witchery.
(Silko, 2006, p.122-123)*

Introdução

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNATEE, instituído sob a Portaria nº 1.062/2013, consiste em um conjunto articulado de ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos Sistemas de Ensino para organização e fortalecimento da educação escolar indígena, conforme Decreto nº 6.861/2009. A ação *Saberes Indígenas na Escola* - SIE integra o PNTEE no eixo *Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas*, instituída pela Portaria nº 1.061/2013. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI regulamenta a ação e define diretrizes complementares pela Portaria nº 98/2013.

A ação *Saberes Indígenas na Escola* tem por objetivos principais: promover a formação continuada de professores indígenas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária,

do multilinguismo e da interculturalidade; oferecer subsídios à elaboração de currículos e programas específicos; contribuir com a definição de metodologias e de processos de avaliação em conformidade com os processos de letramento, numeramento e de conhecimentos dos povos indígenas com conteúdos culturais correspondentes à suas especificidades. A ação ainda visa fomentar pesquisas, entre os professores indígenas integrantes, que resultem em propostas de elaboração sistemática de materiais didáticos e paradidáticos específicos e diferenciados, bem como materiais pedagógicos para uso nas escolas indígenas, conforme art. 8º da Portaria nº 98/2013.

O presente trabalho é um recorte e desdobramento de reflexões originadas pelo acompanhamento da primeira etapa da ação *Saberes Indígenas na Escola* – SIE em janeiro de 2016. A ação foi realizada no Instituto Federal do Amazonas – IFAM – campus São Gabriel da Cachoeira, e tem como Sede/Núcleo a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que organiza, junto ao Ministério da Educação, o curso de formação continuada para professores indígenas da Educação Básica - municipais e estaduais – no município de São Gabriel da Cachoeira.

Devido às grandes distâncias entre as aldeias indígenas, os encontros para as ações de formação ocorrem na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Deste modo, a formação ocorre em um formato de ciclos semestrais, durante os períodos de férias escolares, época em que os professores se deslocam para a cidade a fim de resolver questões relacionadas à documentação pessoal e renovação de contratos.

Envolvendo um circuito de reflexão, prática e avaliação, a proposta da ação é de que a partir de atividades de construção conjunta e elaboração de materiais didáticos, com o suporte de subsídios teóricos, seja proporcionada

A história da educação escolar indígena percorre vários caminhos tortuosos pelos cinco séculos da História do Brasil. Assim também a história dos povos que viviam aqui tem sido marcada, desde a chegada do homem branco, pela submissão política, invasão de territórios e exploração de seus recursos naturais. A educação trazida para esses povos tem sido aliada a métodos de controle político desde o século XVI. Por cinco séculos, as raízes do colonialismo se vincularam a imposições culturais e religiosas e teve como meio de dominação a educação indígena com uma intenção civilizatória.

uma base aos professores para sua prática de ensino nas comunidades. A cada seis meses são realizadas novas etapas de avaliação, formação e planejamento, em que os professores apresentam seus resultados, dificuldades e avanços, possibilitando a troca de experiências. A cada etapa, são sugeridos novos elementos para a ação docente, valorizando as identidades étnicas e considerando os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

A fim de ampliar a reflexão e abordagem sobre o trabalho iniciado nesse período, bem como melhor elucidar os principais desafios atravessados,

será realizada uma breve exposição dos mecanismos civilizatórios de aculturação, impostos historicamente na formação da educação escolar indígena no Brasil e as barreiras do neocolonialismo que se configuram. Em seguida, será apresentada uma contextualização mais detalhada do município de São Gabriel da Cachoeira – realidade multiétnica e multilíngue, com um breve panorama do histórico da educação escolar indígena nessa localidade. Por fim, será apresentada a proposta de ação para a disciplina Cartografia – Ensino através de projetos, ministrada pela autora nessa primeira etapa da ação *Saberes Indígenas na Escola*. Serão mapeados os resultados atingidos, bem como os desafios envolvidos e os próximos passos que nortearão a continuidade da ação. Em face de perspectivas para uma educação intercultural crítica e descolonizante, pretende-se atender às reais necessidades e especificidades dos grupos étnicos diferenciados, buscando as contribuições das práticas de educação patrimonial para a valorização e manutenção das especificidades dessas culturas.

História e formação da educação escolar indígena no Brasil

Segundo as nossas leis os índios devem gozar dos privilégios da raça branca: mas este benefício é ilusório; a pobreza em que se acham, a ignorância por falta de educação e as vexações dos diretores e capitães-mores os tornam abjetos e mais desprezíveis que os mulatos forros. (texto de José Bonifácio de Andrada e Silva: “Os índios devem gozar dos privilégios da raça branca” Oliveira, & Freire, 2006, p.102).

A história da educação escolar indígena percorre vários caminhos tortuosos pelos cinco séculos da História do Brasil. Assim também a história dos povos que viviam aqui tem sido marcada, desde a chegada do homem branco, pela submissão política, invasão de territórios e exploração de seus recursos naturais. A educação trazida

para esses povos tem sido aliada a métodos de controle político desde o século XVI. Por cinco séculos, as raízes do colonialismo se vincularam a imposições culturais e religiosas e teve como meio de dominação a educação indígena com uma intenção civilizatória. As primeiras escolas foram criadas em diversos pontos do litoral brasileiro, pela iniciativa de missionários jesuítas, amparados pelas cartas régias e regimentos firmados pela Coroa portuguesa e como fruto da confluência da vocação missionária (Holanda, 1981, p.138-144).

A primeira escola para índios que se estabeleceu no Brasil foi onde é hoje a cidade de Salvador/BA, em 1549, organizada pelos missionários jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, no mesmo ano que toma posse Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil. Nóbrega também funda em 1554 uma escola nos Campos de Piratininga, em torno da qual se formará então a cidade de São Paulo. Ainda no século XVI se estabelece uma escola para alunos indígenas candidatos ao noviciado onde hoje é a cidade do Rio de Janeiro e, nos séculos seguintes, outras tantas escolas por todo o território brasileiro.

No século XIX, com a chegada do Império, em 1822, não há nenhuma mudança significativa na educação indígena em relação ao esquema missionário a que está atrelada. O Projeto Constitucional elaborado logo após a declaração da Independência propõe a criação de “estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios” (TÍTULO XIII, art.254, *apud*. Silva, 2003, p.70). A primeira Constituição brasileira (1824) ignora completamente a existência de sociedades diferenciadas. Somente dez anos depois, ela se posicionará pelo Ato Adicional de 1834 (artigo 11, §5), que atribui competência às Assembleias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais ainda “a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”.

Em fins do século XIX, com a queda do Império (mas não do colonialismo), os governos estaduais serão as instituições responsáveis pelos assuntos indígenas (Decreto n.7, § 12, de 20 de novembro de 1889). E com o início do século XX, a “catechese e civilização dos índios” passam a ser funções do então recém-criado Ministério da Agricultura (Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906), que abrigará o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILT (Decreto n.8.072). Órgão criado porque em 1908 o Brasil foi publicamente acusado de massacre aos índios no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena.

A Constituição de 1934 atribui poderes exclusivos à União para legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art.5, XIX, m), princípio reiterado pelas Constituições de 1945 (art.5, XV, r) e de 1967 (art.8, XVII, o). É nesse período que surgem as primeiras escolas indígenas no Brasil administradas pelo poder público e organizadas pelo SPI – 66 unidades em 1954 (Barros, 1994, *apud*. Silva, 2003a). Embora essas escolas já não tivessem uma ligação direta com as iniciativas missionárias, devido às investidas do projeto republicano de caráter positivista na separação do Estado da Igreja, suas práticas educacionais ainda não visavam à autonomia indígena nem o respeito a suas práticas tradicionais.

Partia-se da noção de que a condição de índio seria sempre *transitória*, pois as intenções da política indigenista desse período era a de transformar o indígena em um trabalhador nacional por meio de métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. Nesse quadro, as inúmeras escolas missionárias mantidas por diferentes congregações religiosas passam a representar, junto com as frentes de trabalho do SPI, os principais instrumentos institucionais dessa

incorporação prevista em lei. Elas se multiplicam e muitas se conservam até os dias de hoje.

Estavam assim relacionadas às competências da ação indigenista do SPI: a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação (Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910).

Dessa forma, criou-se nesse período outra forma de domínio e controle sobre os modos de vida indígena: através de um ensino informal e de atividades educacionais voltadas para a produção econômica, utilizava-se de uma pedagogia que visava à alteração do sistema tradicional de produção indígena. Ao mesmo tempo em que o SPI deveria agir respeitando as terras e a cultura indígena, evitando influenciar a organização familiar e mediando a pacificação dos conflitos entre os povos, agia transferindo-os de suas localidades originárias a fim de liberar seus territórios.

Estabeleceu-se então uma medida de continuidade da colonização, o que se transfigurou em uma contradição chamada por Pacheco de Oliveira de o *paradoxo da tutela* (1998): o mesmo tutor que se propôs a proteger, defender e garantir a sobrevivência física desses povos passou a servir como aparelho de dominação do Estado, coibindo suas práticas tradicionais e controlando as demandas indígenas, o que resultou em condições sanitárias precárias, fome, doenças e depopulação, contrárias aos objetivos do serviço.

O processo de alfabetização de crianças e adultos adotado pelo SPI estimulava a sedentarização dos povos indígenas: uma

pedagogia voltada para os cultos cívicos ufanistas desse período, que, deslocada de sentido de suas realidades específicas e práticas diferenciadas, representava um ensino e aprendizagem de trabalhos manuais pecuaristas e práticas agrícolas desenvolvimentistas. Os postos recebiam instalações de oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha, treinando os indígenas em diversos ofícios.

As crianças eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais, como ocorria em Manaus desde o séc. XIX. Este fato continuou a ser estimulado pelo SPI no séc. XX. As professoras eram quase sempre a esposa do encarregado do posto, frequentemente sem formação ou qualificação para atuar nessas realidades diferenciadas. Com a única finalidade de preparar as crianças indígenas para a integração do mercado regional, as escolas desses postos, do início ao fim do SPI, não eram muito distintas das escolas rurais, desde um método de ensino precário à falta de formação dos professores sem qualquer proposta de reforma educacional diferenciada e específica para atender às necessidades dos povos indígenas.

Em 1957, já havia sido realizada a Convenção n.107 da Organização Internacional do Trabalho, em defesa e proteção pela integração das populações indígenas e tribais de países independentes, que apenas na década seguinte, em 14 de julho de 1966, seria incorporada ao cenário jurídico brasileiro por meio do Decreto n. 58.824. Cabe ressaltar que, nesse período o Brasil, estava em pleno regime de exceção e o Ato Institucional n. 1, de 1969, reafirma o surrado lema da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art.8).

Apesar de apresentar uma condição ainda assimilacionista, a OIT permite entrever novos parâmetros da educação escolar indígena, destacando-se: 1) a universalização do direito à educação formal aos povos indígenas; 2) a

consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas; 3) a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue; 4) a incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato; 5) o combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas; e finalmente, 6) o reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumento de comunicação com essas minorias (Convenção n. 107 da OIT, arts. 21, 22, 23, 24, 25 e 26).

Um convênio estabelecido entre a Fundação Nacional do Índio - Funai e a agência missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics - SIL, instituição subsidiária da poderosa multinacional da fé, Wycliffe Bible Translators, transplantará para o Brasil um surrado modelo educacional desenvolvido na década de trinta no México. Em defesa pela alfabetização em língua materna, entre as décadas de quarenta e cinquenta, o SIL se expandirá com esse modelo em direção a outros países do continente, como Guatemala, Peru, Equador e Colômbia. Apesar do SIL se respaldar sob um modelo de educação bilíngue e alfabetização em língua materna, seus objetivos não se diferem em nada dos de qualquer missão religiosa fundamentalista: a conversão dos índios e a salvação de suas almas. Sem mais tentar abolir as diferenças, mas domesticá-las, tornando-as um instrumento do ultrapassado projeto civilizatório colonizador.

Por fim, em 19 de dezembro de 1973, foi sancionado o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001), que passou a regular a situação jurídica dos índios e suas aldeias. Ao legislar sobre direitos civis e políticos, terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidades que atingem os indígenas, o Estatuto manteve a ideologia civilizatória e integracionista da velha legislação do SPI, adotando o arcabouço jurídico tutelar que

identificava a situação dos indígenas no país, bem como sua consonância com modelo educacional preconizado pelo SIL. Por exemplo, no artigo 49 do Estatuto, há referência explícita à alfabetização *na língua do grupo a que pertençam, sem qualquer outra contextualização aos princípios consagrados pela OIT (nos arts. 22 e 26 da Convenção n. 107), sobre o reconhecimento oficial dessas línguas como instrumentos de comunicação com essas minorias etnicamente diferenciadas ou sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada povo.*

São Gabriel da Cachoeira: fronteiras da diversidade

O Amazonas é o estado com maior número de povos indígenas no Brasil – 68 povos. O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado no noroeste Amazônico do estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e a Venezuela, com uma extensão aproximada de 1,3 milhões de km². No noroeste da Amazônia vivem 31 povos indígenas e a área do Território do Rio Negro da Cidadania Indígena é de 295.917,10 km², o que representa 35% da área total do estado do Amazonas. O território conta com uma população de 80.617 pessoas, das quais 67% são indígenas (40.000 pessoas), distribuídos em 13 terras indígenas além das sedes municipais – Barcelos, Santa Izabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Esta área é drenada pelo curso alto e médio do rio Negro, que recebe as águas de inúmeros rios e igarapés, entre os quais destacam-se o Uaupés, Içana, Curicuriari, Marié, Padauri, Uneiuxi, Cauaburi, Marauiá, Xié e outros, que fazem parte da maior bacia de águas negras do mundo.

A região é ocupada de uma forma bastante singular, milenarmente, habitada por povos de origens distintas que partilham de um horizonte cultural comum, tanto no que diz respeito à cultura material, quanto sua organização social

e visões de mundo. Formam um mosaico sociocultural diversificado, multiétnico e multilíngüe. Esses povos se articulam desde tempos anti-guíssimos num macrossistema de trocas e intercâmbios por onde circulam pessoas, narrativas, línguas, saberes e elementos cosmológicos. Entre os povos indígenas que compõem o território rio Negro estão os Tukano, Baré, Ticuna, Tuyuca, Baniwa, Arapaso, Kuripaco, Desana, Kubeo, Maku, Makuna, Miriti-Tapuya, Piratapuya, Tariano, Wanano, Warekena, Yanomami, pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Japurá-Uaupés, Aruak, Tupi e Yanomami, que perfazem 95% da população e da extensão territorial do município de São Gabriel da Cachoeira (112.000.000 ha). Isso faz dessa região a maior em diversidade linguística do Brasil e do continente americano. Os idiomas cooficiais do município, além da língua portuguesa, são o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa. A população total do município de São Gabriel da Cachoeira é de 37.896 habitantes, distribuídos na cidade – 19.054 habitantes – e em 427 comunidades – 18.842 habitantes (IBGE, 2010).

É relevante ressaltar ainda a condição da educação missionária na região do Rio Negro:

Existem relatos que informam sobre a quantidade considerável de escravos indígenas levados do Rio Negro ainda no século XVII. Até o final desse século, os jesuítas estabeleceram ali algumas missões, primeiro temporárias e, depois, permanentes, a partir de 1690 até 1692. Tais missões, na verdade, eram resultado de viagens de tropas de resgate, como a de 1689, feita por André Pinheiro, acompanhada pelo jesuíta João Maria Garzoni. A partir de 1695, com a “repartição das aldeias”, o Rio Negro ficou sob o domínio da ordem carmelita, que aproveitou os aldeamentos jesuítas e os expandiu ao longo dos primeiros séculos (ISA, 2006).

Os missionários carmelitas foram responsáveis pela difusão do Nheengatu como língua geral

amazônica até hoje falada na região do Rio Negro. A língua geral amazônica não foi língua de nenhum grupo indígena antes da chegada dos portugueses à América. Ela começou a se formar no Maranhão e no Pará a partir da língua falada pelos indígenas tupinambás que foram aldeados pelos missionários jesuítas, responsáveis pela fusão dessa língua com o tupi antigo, falado na costa brasileira, com inúmeras variações dialetais entre os potiguaras, os tupinambás, os caetés e os tupiniquins. O tupi antigo foi falado até o final do século XVII, quando se transformou em língua geral, criada e difundida pelos padres como meio de comunicação com os gentios. A variação dessa língua no Sul do país desapareceu completamente no início do século XX, enquanto que no Norte ela se transformou no Nheengatu, um dos idiomas cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira atualmente e serve hoje como língua geral de comunicação entre os indígenas. Dentro desse processo de difusão do Nheengatu, muitos povos abdicaram de aprender a falar suas línguas originárias para adotar exclusivamente a língua geral. Ela transformou-se em mais um instrumento de inibição dessas culturas. É o caso dos povos Baré e Warekena do Rio Negro, cujas línguas tradicionais hoje estão em processo de desaparecimento e são atualmente faladas apenas por alguns grupos de anciãos com poucos registros gráficos.

No início do século XX, ocorrem as chegadas das Missões Salesianas no Rio Negro, visando à “regeneração dos pobres selvagens [...] sob o benéfico influxo da verdadeira civilização e da fé” (Boletim Salesiano, 1917, p. 144). As Missões, por um lado, deram continuidade à presença da Igreja na Amazônia repetindo a metodologia missionária tradicional de formar povoados ao redor de igrejas (os aldeamentos) e, por outro, implantaram hospitais e escolas em regime de internato.

Em 1930, começou a funcionar a escola de lauroeté em regime de internato. Ao final

da década, a missão de Iauareté já possuía infraestrutura suficiente para abrigar regularmente cerca de 250 alunos indígenas em internatos masculinos e femininos. Os internos cursavam o ensino elementar da 1ª à 4ª séries, sendo que os maiores frequentavam os cursos de carpintaria e alfaiataria. As internas, além do ensino formal, aprendiam corte, costura e bordado. A escola era caracterizada pela ênfase no ensino religioso, que abrangia desde atividades religiosas e catequéticas até o calendário e comemoração de datas litúrgicas e preparação dos alunos para receberem os sacramentos católicos.

Associado ao ensino religioso, a educação para o civismo era outro traço da escola devido à influência das Forças Armadas que se apresentavam como “educadoras do povo” e defendiam que o Exército era “o prolongamento da escola” e da família (Costa, 2011). A educação pré-militar dos alunos não era algo secundário, uma vez que a ação missionária era considerada pelos próprios salesianos como “do mais elevado alcance nacional” e, portanto, uma “função altamente patriótica” (Prelazia, 1926), pois contribuía com a Nação ao assimilar os índios aos valores da nacionalidade (símbolos, costumes, língua). Os internos recebiam ainda noções de agricultura e, para tal, a escola contava com um campo experimental de demonstração agrícola. A educação visava à formação do caráter indígena para o trabalho rural como serviço civil, ainda partindo da noção de “transitoriedade do índio”.

A conversão dos adultos através das crianças foi outra estratégia usada pelos salesianos. Os internatos destinados à instrução e confinamento de crianças e adolescentes indígenas implicaram a sua segregação social e cultural com vistas a impor-lhes novos conhecimentos, valores e costumes. Tais práticas não correspondiam a suas realidades tradicionais, impediam a transmissão das tradições culturais originárias, baseada na oralidade e na demonstração, isto é, na observação, na escuta

e na prática de atividades cotidianas específicas. Assim, várias gerações ficaram privadas do aprendizado das tradições culturais pelo fato de que a transmissão dos conhecimentos indígenas dos pais para os filhos ou dos velhos para os jovens era realizada oralmente na própria dinâmica do cotidiano, ou ainda, em tempos, lugares e cerimônias específicas, como os ritos de iniciação. Assim, os jovens passavam a maior parte do ano afastados do convívio de seu povo nos internatos. Havia o interesse de que esses jovens, posteriormente, se transformassem em elementos multiplicadores da educação cristã.

Ao ingressar no internato, o aluno recebia os símbolos de sua nova identidade: um novo vestuário, o instrumento de trabalho manual, a distribuição espacial (dormitório, estudo, igreja e refeitório) e o material escolar. O horário diário preenchia a totalidade das ações e dos interesses dos internos e este era basicamente composto por estudo, práticas religiosas, trabalho e lazer. A vigilância física era reforçada e ampliada não só pela arquitetura do internato, mas ainda por outro dispositivo sutil, de ordem sobrenatural: “Deus te vê”. Os exames eram orais e escritos. A comunicação era obrigatoriamente em Português e proibido o uso de línguas nativas, com exceção do Tukano para os novatos. A repressão das línguas nativas e o uso obrigatório da língua portuguesa eram um mecanismo de controle que, somado à estratégia de segregação social e cultural e aos castigos que puniam as infrações, contribuía com o apagamento de tradições e valores culturais de sua identidade étnica, serviam para impor os conhecimentos e costumes do cristianismo e da sociedade ocidental, cobrando conteúdos como qualquer escola da rede nacional de ensino, isto é, alienados da realidade indígena. Mesmo assim, Curt Nimuendaju, indígena que viajou pelos rios Içana, Ayari e Uaupés em nome do SPI, ao se referir às missões salesianas, afirma que os missionários não usavam violência física contra os índios e arremata que “forçoso

é reconhecer que numa zona onde o índio só recebe ultrajes de todos a Missão Salesiana represente enorme vantagem para este.” (Nimuendaju, 1982, p. 188).

Cartografias afetivas

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu o ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas ao currículo oficial da rede de ensino e afirma no § 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. Com certeza é inegável a relevância desse passo, mas será isso suficiente?

As reflexões que aqui seguem se originam da ação realizada na primeira etapa do projeto *Saberes Indígenas na Escola*, que teve espaço no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/ campus de São Gabriel da Cachoeira. Durante o curso, os professores indígenas realizaram muitos relatos sobre as dificuldades que enfrentam na realidade das escolas indígenas, dentre elas: estrutura precária dos prédios – muitas escolas precisaram ser construídas e reformadas pela própria comunidade, ainda com telhados de palha e inúmeras goteiras –; turmas multicitadas, por exemplo: estudantes de 08 [oito] a 14 [catorze] anos na mesma sala pela falta de espaço; professores despreparados e sem suporte para elaboração de materiais didáticos diferenciados, muitos não-falantes do idioma das turmas com as quais trabalham – a língua portuguesa acaba sendo a língua intermediária e por isso muitas crianças não são alfabetizadas em suas línguas maternas; o projeto político pedagógico de muitas escolas ainda não foi iniciado; e em muitas localidades o material escolar enviado pela Secretaria Municipal de Educação - Semec só chega no final do primeiro semestre. Esses,

entre outros problemas, foram relatados durante a primeira etapa do curso.

Em 1993, com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, surge o conceito de *interculturalidade* como valorização para sua base. O conceito é definido como: “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” (Diretrizes, 1993, p. 11). Tendo em vista que a experiência intercultural proporciona um diálogo entre culturas diversas, parte-se da noção de que duas ou mais culturas estão em relação, que se dá no âmbito da comunhão e da troca de experiências e saberes, reativando memórias, produzindo novos sentidos e resignificando outros. No entanto, Fidel Tubino, a partir da experiência de educação bilíngue intercultural no Peru, chama atenção para a diferença entre o *interculturalismo funcional* e o *interculturalismo crítico*:

El interculturalismo funcional (o neo-liberal) se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. (Tubino, s/d., p. 5-6)

Sobre o interculturalismo crítico, assinala:

Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. (Tubino, s/d. a)

Fica assim evidente a insuficiência das leis que protegem esses povos. Exalta-se a importância do ensino da história dessas culturas, mas não se preza pela sua manutenção com escolas diferenciadas, marca-se sua obrigatoriedade nos currículos escolares brasileiros, mas os objetivos de

assistência básica à educação desses povos ainda não estão sendo cumpridos. Evidencia-se, assim, um processo de recolonização sob a máscara da interculturalidade.

Tendo isso em mente, a proposta de atividade realizada no projeto *Saberes Indígenas na Escola* consistiu na realização de um mapa mental da localidade de origem de cada professor, situando o lugar da escola em relação com esse espaço. Cada professor realizou um registro pessoal das características físicas e geográficas de suas respectivas comunidades, sob a forma de um mapa mental, em um exercício de apropriação e autodemarcação de suas terras, possibilitando o resgate de memórias afetivas desses espaços e das mitologias como bem cultural do povo local. Têm-se como ponto de partida as diretrizes conceituais com base na educação patrimonial, a qual tem como foco a valorização

e preservação do patrimônio cultural como fonte de manifestação e referência cultural de um povo e sua coligação de forma dialógica aos processos educativos. Considerando o processo educativo como meio de construção coletiva e democrática do conhecimento, visou-se a participação efetiva dos professores membros das comunidades de forma autônoma por meio da representação e valorização de suas cosmologias e histórias, suas explicações de ser e estar no mundo, junto à conscientização das diferenças e especificidades das partes envolvidas.

Desse modo, justifica-se a escolha da inclusão do procedimento cartográfico por meio do mapa mental à atividade educativa como fonte de acesso às localidades de origem dos professores a partir de seus pontos de vista e de suas respectivas memórias. Tal atividade resultou na representação de seus modos de vida socioculturais tradicionais

Internato Salesiano. Localidade: Aldeia Pari-Cachoeira, Rio Tiquié – São Gabriel da Cachoeira/AM.
Desenho: Professora. Maria Francineri, Escola Aí Watura. Localidade: Médio Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM



identificados ao processo não-indígena de escolarização dessas áreas, interferindo em suas relações naturais com os espaços e seus processos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Archela, Gratão e Trostdorf, na introdução do texto “O lugar dos mapas mentais na representação do lugar”, resumem bem o significado cartográfico da expressão “mapa mental”:

Mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos divulgados nos meios de comunicação (Archela, Gratão & Trostdorf, 2004, p. 127).

Nas representações selecionadas para análise, nota-se a presença central da Igreja nas aldeias, o que permite identificar sua forte ligação ao processo de ensino-aprendizagem indígena até os dias de hoje. A representação da professora Maria Francineri, de Pari Cachoeira, mostra a escola de sua infância, o internato Salesiano onde cresceu. A imagem do internato ocupa todo o espaço da folha – do que se pode inferir que a instituição tenha preenchido todo o tempo de sua infância. A representação assemelha-se a de uma prisão, com grades nas janelas e tons predominantemente frios e cinzas.

A representação do professor Nilton Lizardo, da comunidade Ilha do Açaí, também identifica a Igreja ao espaço escolar, localizada atrás de um bambuzal. Conta que os mais velhos diziam que antigamente, um animal chamado *majuba* tentou dividir a aldeia. Segundo ele, “chamaram os pajés para benzerem, mas mesmo assim o *majuba* não parava de derrubar a terra”. Foi quando construíram uma igreja e colocaram uma imagem da *Nossa Senhora Santa Ana*, padroeira

da comunidade. O animal parou quando se aproximou da santa e, no buraco enorme que ficou de sua destruição, a população da aldeia plantou o bambuzal. Portanto acredita-se que desde a construção da igreja nenhum outro animal resolveu dividir a comunidade.

A força desse mito permite identificar as duas ideologias em conflito – como as reais causadoras da “divisão” da aldeia. O conflito é entre as Missões Salesianas e a sabedoria tradicional de cura dos xamãs. Sabe-se que os mitos, por serem transmitidos oralmente através de gerações, transformam-se com o tempo. São histórias recontadas e sempre atualizadas, portanto, também de fácil interferência e absorção por outros discursos. A missão Salesiana é fixada na Ilha e reforçada pela proteção proporcionada pela santa. Serve como um mecanismo de poder da Igreja – ao se utilizar do mito como forma de transplantar suas crenças religiosas e confrontá-las às indígenas. Serve também como justificativa para comprovação de sua eficácia frente às tradições religiosas indígenas e, em consequência, seu fortalecimento na região, facilitando ainda sua expansão para outras localidades, até onde essa e outras histórias tivessem alcance.

Na representação da professora Inês Maria Goretti, do Distrito de Iauareté, também é possível encontrar a presença da Igreja vinculada à escola, a qual inclusive recebe o nome de *Nossa Senhora Aparecida*. Em torno dela foram construídos os aldeamentos. Estes e outros aspectos simbólicos são relevantes para perceber a insistente marca do colonialismo vinculado ao processo de escolarização indígena, marcas que se evidenciam no imaginário individual e coletivo dessas culturas até os dias de hoje. Culturas que insistem, resistem e persistem em permanecerem vivas.

Considerações finais

Enquanto historicamente o espaço da escola vem servindo como instrumento de

A história da Comunidade Ilha do Açai

Atingamente os mais velhos contam que a ilha do Açai ia ser dividida no meio pois um animal conhecido como "majula" ia derrubando a terra. O povo na época começaram a se mobilizar muito preocupados com o que estava acontecendo na comunidade então mandaram os pajés benzerem para não dividir a ilha.

Mesmo assim o "majula" não parava de derrubar a terra. Então tiveram outra ideia que é de construir uma igreja bem em direção onde o majula ia derrubando e colocaram uma santa na igreja que é Nossa Senhora Santa Ana padroeira da comunidade.

Feito isso ainda continuou derrubando até se aproximar da igreja e parou. Para não ficar imenso buraco em frente a igreja o povo da comunidade resolveram plantar bambu para enfeitar.

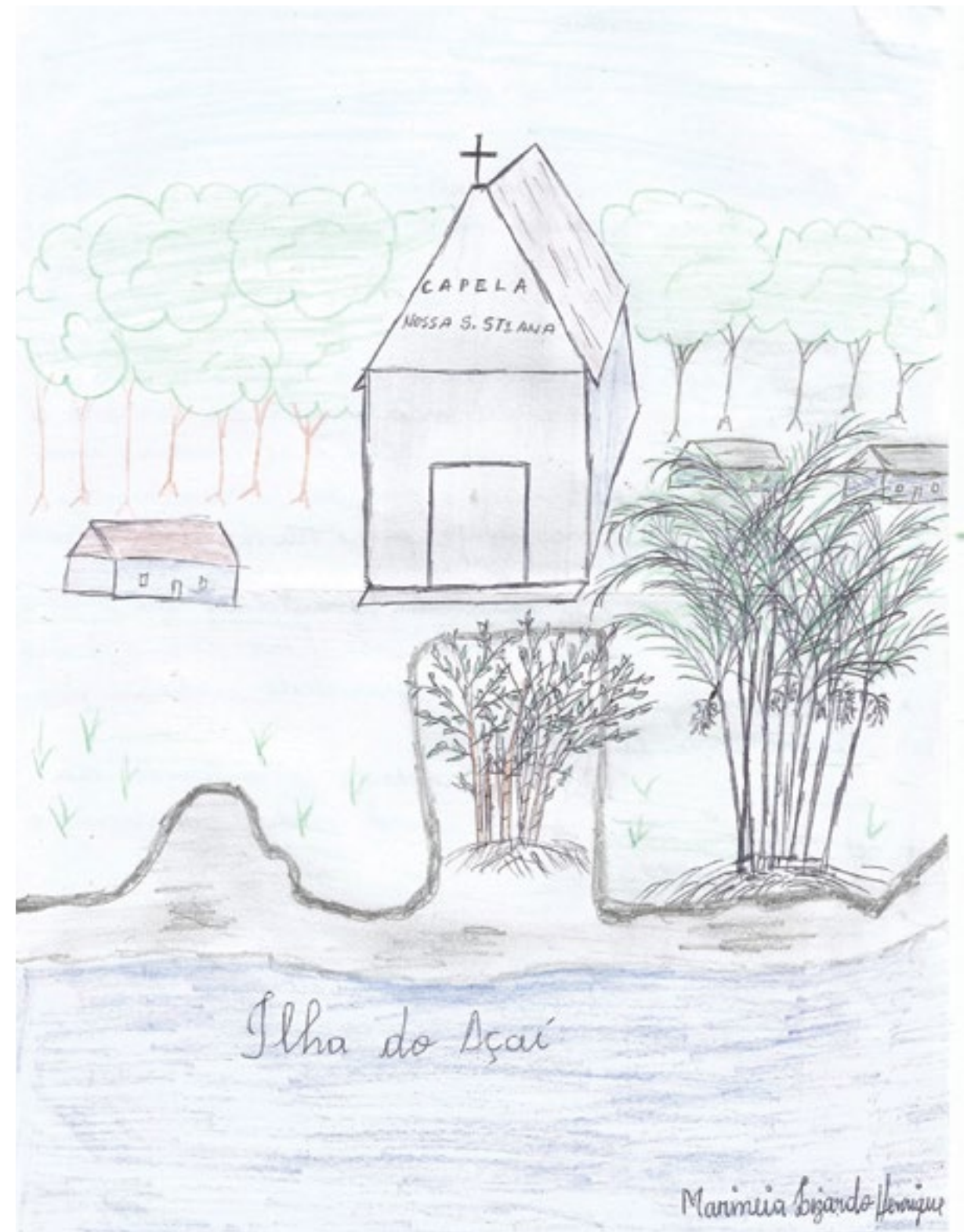
Portanto acredita-se que desde a construção da igreja nenhum mais outro animal resolveu de dividir a comunidade.

História da Comunidade Ilha do Açai. Localidade: Médio Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM.

Ao lado, Comunidade Ilha do Açai. Localidade: Médio Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM.

Créditos: Professora Marineia Lizardo Henrique, Escola Aí Watura, localizada no Médio Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM.

Marineia Lizardo Henrique





Aldeia Boa Esperança, Estrada de Cucuí – São Gabriel da Cachoeira/AM.
Desenho: Professora Inês Maria Goretti, Escola Municipal Indígena Boa Esperança – TAWA.

homogeneização e apagamento dos poucos povos que nesse país ainda conseguem manter-se diferenciados: no primeiro momento pelas missões jesuíticas e salesianas que deram início ao processo de colonização, posteriormente marcada sob o signo da tutela institucionalizada; nos dias de hoje, o processo de escolarização tem apresentado suas funções recolonizadoras. Isso se dá por meio da mesma proposta de incorporação (sob o disfarce da *interculturalidade*) desses povos ao que é chamado “povo brasileiro” – termo surrado e também ilusório, tendo em vista que a população brasileira é feita de uma confluência de muitas outras culturas. A permanência e insistência dessa noção assimilacionista e

civilizatória do indígena é indicador do processo de recolonização e aculturação que tanto a cultura indígena quanto todas as outras culturas que convivem neste país têm sido fadadas a suportar.

Entendem-se esses processos como a persistência da homogeneização e incorporação dessas culturas e de suas diferenças ao sonho de uma nação futura culturalmente unificada, em que se propagam os conceitos de inter/multiculturalidade de forma esvaziada e neutralizante que

hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que como reconhecimento da

diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009, p.6)

A tentativa do presente trabalho foi a de exercer um interculturalismo efetivamente crítico, que, ao buscar o diálogo, torne-se capaz de perceber as razões do não-diálogo, e estar atento às perspectivas e brechas que permitirão florescer uma educação escolar indígena verdadeiramente autônoma, com as possibilidades de refazer suas culturas e tradições que ainda resistem e têm muita força.

Como perspectiva a florescer, há o exemplo recente da Escola Baniwa e Coripaco Pamáali, que em janeiro de 2016 recebeu um certificado de reconhecimento pelo Ministério da Educação - MEC como instituição de referência para inovação e criatividade na Educação Básica. O prêmio ainda não é pelas diferenças e especificidades étnicas das culturas que a escola abarca e do patrimônio cultural que representa e preserva, mas com certeza é um reconhecimento digno pelo esforço e grande movimento das comunidades da região do Içana e afluentes desde 1992, em se implantar um ensino participativo e autosustentável na região do Rio Negro. Esse e outros exemplos de escolas que se integram às tradições culturais estão cada vez mais se multiplicando. A trilha é longa, mas alguns passos já estão sendo dados para a implantação e propagação ativa da educação patrimonial, proporcionando experiências educativas que façam sentido e estejam voltadas para a dimensão do cotidiano dos sujeitos envolvidos, a fim de fortalecer seus modos de vida tradicionais e do patrimônio cultural de suas comunidades, contribuindo para sua preservação e atualizando suas especificidades.

Enquanto historicamente o espaço da escola vem servindo como instrumento de homogeneização e apagamento dos poucos povos que nesse país ainda conseguem manter-se diferenciados: no primeiro momento pelas missões jesuíticas e salesianas que deram início ao processo de colonização, posteriormente marcada sob o signo da tutela institucionalizada; nos dias de hoje, o processo de escolarização tem apresentado suas funções recolonizadoras. Isso se dá por meio da mesma proposta de incorporação (sob o disfarce da interculturalidade) desses povos ao que é chamado “povo brasileiro” – termo surrado e também ilusório, tendo em vista que a população brasileira é feita de uma confluência de muitas outras culturas. A permanência e insistência dessa noção assimilacionista e civilizatória do indígena é indicador do processo de recolonização e aculturação que tanto a cultura indígena quanto todas as outras culturas que convivem neste país têm sido fadadas a suportar.

BIBLIOGRAFIA

ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. *Geografia*, Londrina, v. 13, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/7.pdf>. (último acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. SPI – Serviço de Proteção aos Índios. *Relatório do SPI* – 1953. Rio de Janeiro: SPI, 1953.

_____. Leis. *Legislação indigenista*. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

_____. Fundação Nacional do Índio. *Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. *Censo Demográfico*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> (último acesso em 14/03/2016).

BOLETIM SALESIANO. *Revista das obras de Dom Bosco*, anno XVI, volume VIII, nº 6, Nov/Dez. 1917.

_____. *Órgãos dos Cooperadores Salesianos*. Ano XXVII, n. 03, Mai/Jun, 1930.

_____. *Órgão dos Cooperadores Salesianos*. Ano XXVIII, n. 06, Nov/Dez, 1930.

CONVENÇÃO. n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 27 de junho de 1989. Disponível em: https://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil/a-convencao-169-da-oit (último acesso em: 14/03/2016).

COSTA, Mauro Gomes. Os povos indígenas do Alto Rio Negro/AM e as missões civilizatórias salesianas: evangelização e civilização. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, jul., 2011.

CUNHA, M. C. da (Org.). *Legislação indigenista no século XIX*. São Paulo: CPI/Edusp, 1992.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura econômica, 2001.

HOLANDA, S.B. de (Coord.). *História geral da civilização brasileira*. 6. Ed. v.1, 1981.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos Indígenas no Brasil* – 2001/2005. São Paulo: ISA, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco & ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO; LACED/UFRJ, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. (Último acesso em: 10/03/2016).

PRELAZIA APOSTÓLICA DO RIO NEGRO. *Missões Indígenas salesianas no Amazonas*. 1926.

MISSÕES SALESIANAS DE IAUARETÉ. Crônicas 1927-1960.

NIMUENDAJU, Curt. *Textos indigenistas: relatórios, monografias, cartas*. Introdução Carlos de Araújo Moreira Neto; prefácio e coordenação Paulo Suess. São Paulo: Loyola, 1982.

SILKO, Leslie Marmon. *Ceremony*. London: Penguin Books, 2006.

SILVA, M. Escolas indígenas: a que será que se destinam? *Somanlu: revista de estudos amazônicos*, Manaus, ano 3, n. ½, p. 67-88, jan./dez., 2003.

TUBINO, Fidel (s/d) - Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. s/d. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inte_funcional.pdf (último acesso em 12/03/2016).

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Patrimônio cultural imaterial e educação: intervenções pedagógicas com o Congo Capixaba

Anderson Patrick Ferreira Alves
Renata Marques Rodrigues
Webert Fernando da Silva
Antonio Carlos Moraes

Este trabalho apresenta três experiências pedagógicas com alunos de escolas públicas da educação básica que tiveram como conteúdo o tema patrimônio imaterial do Espírito Santo, Congo. Destaca reflexões sobre a experiência pedagógica, trazendo três elementos em comum:

1. Aspectos metodológicos.
2. Escola, espaços extraescolares e materiais.
3. Potencialidades. É possível identificar ao longo do texto a escolha do tema “Congo Capixaba”, registrado como patrimônio imaterial da cultura capixaba, no enfoque adotado em sala de aula, e como ele foi articulado com diferentes linguagens. Percebem-se as potencialidades na relação escola, família e comunidade através do trabalho com patrimônio cultural.

A Cortada do Mastro: começa a temporada iniciática do Congo

Este texto engloba reflexões a partir de três experiências pedagógicas realizadas em três instituições de ensino diferentes, que tiveram como conteúdo a manifestação cultural “Congo”¹ capixaba.

Para situar os leitores, a primeira experiência ocorreu em 2013 em uma escola de educação infantil do município de Vila Velha/ES e foi realizada por uma professora de Educação Física com dez turmas, com crianças entre um e cinco anos de idade. O trabalho com o Congo surgiu diante da possibilidade de proporcionar o conhecimento dessa manifestação pelas crianças, pois a escola situa-se em um município onde ela é muito presente. Além disso, para a Educação Física, área de conhecimento que trata, pedagogicamente, os elementos da cultura corporal, era de grande relevância lidar com os aspectos rítmicos, com os instrumentos musicais e com a possibilidade de explorar as máscaras² de Congo, uma vez que para as crianças pequenas a experiência concreta potencializa o processo de aprendizagem. As atividades englobaram histórias com imagens e vídeos, ginásticas historiadas, piques-pegas, brincadeiras ritmadas e manipulação de instrumentos e máscaras, pintura e apresentação final com crianças maiores. O conteúdo semanal era o mesmo para todas as turmas, mas com adequações das atividades para cada grupo etário, pois as turmas são constituídas por crianças de 1 e 2 anos, de 3 anos e de 4 e 5 anos, demandando adequações metodológicas.

A segunda experiência foi realizada por um graduando de Educação Física, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e ocorreu em uma instituição de educação infantil de Vitória/ES, no ano de 2014. Nesta, o trabalho com o Congo ocorreu dentro do projeto intitulado “Eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor”, que, por meio de jogos e brincadeiras, retratavam aspectos da identidade cultural brasileira. O Congo foi trabalhado duas vezes na semana, durante três meses, com crianças de cinco e seis anos. O trabalho iniciou com a narração da história da Fincada do Mastro de São Benedito³ e nos trouxe reflexões sobre ações metodológicas. O processo de formação no Pibid e diálogo com professores da escola mostraram que as crianças tornaram-se o eixo central de nossas práticas, considerando sua identidade tímida ou de liderança, criatividade, inteligência e sua necessidade inerente de brincar (Silva Junior, 2005). Outras atividades englobaram retorno à história com utilização de materiais concretos (imagens e foto do Palermo, navio negreiro que naufragou) e um navio, feito com materiais recicláveis. A realização de movimentos que recontavam o ocorrido fez com que as crianças agissem e incorporassem o conhecimento da história. Destacamos o faz-de-conta, músicas de Congo, utilização de fantoches e brincadeiras para ensinar as músicas, instrumentos, confecção de tambores com material

reciclável, tematização das diferenças do Congo da Serra/ES para o Congo de Cariacica/ES, enfocando as máscaras, alegoria característica desse município, que hoje envolve uma brincadeira para descobrir quem está escondido, além de piques e apresentação. Interessante que as formas como as crianças se apropriavam desse patrimônio cultural era expandida por toda escola, indicando uma rede de aprendizados quando uma criança ensinava a outra.

A última experiência foi realizada por um graduando de História, através do Pibid/História da UFES, nos anos de 2014 e 2015, tendo como lócus uma escola de ensino fundamental de Vitória/ES que se organiza por ciclos, entendendo a aprendizagem como um “processo”. A organização é de dois anos em cada ciclo para trabalhar diversas competências e temas, dentre eles o patrimônio cultural. É uma escola que prioriza o conhecimento da história regional, permitindo aos alunos se identificarem como sujeitos na construção de sua própria história, com ofício do historiador e com os lugares de memória. Desde 2002, a escola trabalha com educação patrimonial local, discutindo temas como patrimônio histórico, ferroviário, natural, material e imaterial. Com o objetivo de trabalhar o patrimônio em sala de aula desde as séries iniciais, a escola desenvolve a educação patrimonial com o 2º ciclo 1 (4º ano) através da história do Espírito Santo e busca promover visitas a diferentes espaços, oportunizando aos alunos o contato com os espaços históricos, culturais e de preservação ambiental. A experiência iniciou em novembro de 2014 com visita a patrimônios históricos materiais e em 2015 decidimos trabalhar o patrimônio imaterial, enfatizando três manifestações culturais, mostrando a diversidade cultural capixaba, com destaque para o Congo. Como introdução ao assunto, utilizamos aulas expositivas, com o uso de imagens sobre as manifestações culturais tematizadas e recursos de vídeos, bem como apresentamos vestuário e acessórios típicos, músicas, contação de lendas e destacamos a casaca e máscara, buscando enriquecer a aula por meio do contato com os objetos. Ao final construímos um painel “Nossos Patrimônios Históricos”, exposto e explicado pelos alunos em uma mostra cultural.

O Congo é uma manifestação folclórica reconhecida como patrimônio imaterial do estado do Espírito Santo no ano de 2014. Estima-se que no estado existem cerca de 70 bandas de Congo que desfilam pelas ruas durante as festas religiosas e comemorações nas quais estão presentes. Considerada estilo musical expressivo regional, o Congo traz a figura do mestre que apita e rege as bandas, tem influência religiosa marcante, trazendo em seus cantos referências aos santos homenageados, aos amores e às tragédias. Destacam-se os tambores de Congo e, principalmente, a Casaca, instrumento de percussão, feito de madeira, característico do Espírito Santo por ser confeccionada com a forma humana esculpida na própria madeira do instrumento, com destaque para a cabeça e rostos (Atlas do Folclore Capixaba, 2009).

¹ Manifestação do Espírito Santo que em seu próprio nome (congo) remete à África e aos africanos. No caso do Espírito Santo, denomina-se Banda de Congo. Há ainda a importância do tambor, também chamado de congo, a proeminência da figura da rainha, além da devoção de muitas das bandas a santos, como São Benedito e São Sebastião. De influência indígena e africana, não por acaso, há bandas com predominância negra, ao passo que há outras indígenas, além daquelas de perfil multiétnico. As bandas de congo são conjuntos comandados por um mestre ou capitão, que tem a função de reger e orientar os músicos, cantadores e dançarinas. Em média, uma banda de congo apresenta entre 10 e 25 integrantes fixos: jovens, adultos e até crianças, de ambos os sexos. (Informações da Secretaria de Cultura do estado do Espírito Santo, disponível em: <http://www.secult.es.gov.br/patrimonios/imateriais>).

² Trata-se de uma tradição que remonta ao século XVII, quando os trabalhadores escravizados aproveitavam a saída de seus senhores para a festa em homenagem a Nossa Senhora da Penha e se fantasiavam, reterritorializando o espaço, vestidos com fantasias com folhas de bananeira e máscaras (SOUZA, 2005).

³ Momento da festa de São Benedito (realizada no mês de dezembro): “é uma festa

de caráter pagão-religioso, que teve sua origem, segundo a tradição oral, no socorro providencial de São Benedito, quando certo navio que carregava escravos pela costa do Espírito Santo naufragou. Ao se depararem com a morte, invocaram a proteção de São Benedito e de Deus, e graças às preces, conseguiram se salvar abraçados ao mastro que se despreendeu do navio e assim foram levados até a praia” (<http://www.abcserra.org.br/festas.html>). O símbolo do mastro é importante e envolve diferentes momentos: a cortada, puxada, fincada e retirada do mastro, todos com festa e congo.

Ao tematizar esse patrimônio imaterial nas instituições de ensino, buscamos trabalhar com a ideia de ampliação cultural dos alunos, com o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, e, principalmente, a consolidação de paradigmas identitários. Enfatizar o Congo nas disciplinas e conteúdos escolares em instituições de ensino permite um olhar crítico diante de manifestações sociais que até hoje contam e recontam aspectos da vida comunitária de determinado grupo social, contribuindo com a ampliação de noções de pertencimento social por crianças e jovens nas escolas.

Ao tematizar esse patrimônio imaterial nas instituições de ensino, buscamos trabalhar com a ideia de ampliação cultural dos alunos, com o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, e, principalmente, a consolidação de paradigmas identitários. Enfatizar o Congo nas disciplinas e conteúdos escolares em instituições de ensino permite um olhar crítico diante de manifestações sociais que até hoje contam e recontam aspectos da vida comunitária de determinado grupo social, contribuindo com a ampliação de noções de pertencimento social por crianças e jovens nas escolas.

A Educação Patrimonial apresenta-se como suporte de conhecimento a promover no indivíduo a noção de cidadania, desenvolvendo, assim, de modo coletivo, o sentido de pertencimento e apoderamento, elementos basilares para sensibilização da sociedade e geradores do orgulho e da auto-estima, que fazem elevar o senso de preservação do patrimônio cultural (Albuquerque, 2012, p.5).

Ao questionar os alunos sobre essa manifestação, identificamos uma falta de reconhecimento, mesmo sendo uma manifestação expressiva nos municípios da Grande Vitória e também em quase todos os 78 municípios do interior do Estado. Isso foi um dos motivos que nos levou a trabalhar com este conteúdo, pois percebíamos que elementos culturais de referência vinham se perdendo. Além disso, as possibilidades de formação/aprendizado eram vastas: noções rítmicas, através dos cantos e instrumentos musicais; aprendizados de movimentos de dança; elementos da história, já que é uma manifestação que engloba aspectos indígenas e da cultura africana; a expressividade e criatividade, pois a elaboração de indumentárias, máscaras e instrumentos são feitas de forma artesanal e a percepção das noções de comunidade, já que as bandas de Congo, em geral, passam de geração em geração e tem forte relação com a comunidade em que está inserida. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, “o fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético” (Brasil, 1998, p.34).

A fincada do mastro: as experiências pedagógicas com o Congo

Sabemos que as três experiências docentes vivenciadas com o Congo são peculiares e falam de um espaço-tempo específico, porém elencamos aspectos comuns que contribuem com reflexões sobre futuras intervenções e sobre a

educação patrimonial e a educação: 1. Aspectos metodológicos. 2. Escola, espaços extra-escolares e materiais. 3. Potencialidades.

Com relação ao ponto 1, destacamos que o planejamento é o ponto crucial para a intervenção efetiva com o patrimônio cultural. Esses momentos de planejamento demandam tempo para o estudo dos elementos históricos de determinada manifestação, suas relações com a sociedade atual e aspectos específicos, como tipo de dança, origem, movimentos característicos, indumentária, alegorias, etc. O processo de busca envolve a ação dos professores em querer conhecer aquilo que para eles, muitas vezes, também é desconhecido. Para nós, nesse processo, um fato fundamental é a participação enquanto membros de um grupo parafolclórico de Danças - a Cia de dança Andora/UFES. Um dos objetivos do grupo é a contribuição na formação de professores para atuar com as manifestações populares em contextos educativos. Suas ações, que se enquadram como atividades de extensão universitária, nos aproximou do patrimônio cultural, pois as formas de ação do grupo envolvem diálogo com comunidade externa e universidade. Realizamos pesquisas e visitas às comunidades onde as manifestações ocorrem, retornamos à universidade e refletimos sobre as pesquisas e visitas. Posteriormente, sistematizamos os elementos de dança. A participação em festivais de folclore, nacionais e internacionais, contribui com a formação, devido à constante troca de conhecimento, aprendizagem de culturas diferentes, bem como reflexões sobre semelhanças e diferenças culturais, elementos que potencializam a ação docente.

Esse caminho adotado pelo grupo expressa dupla aprendizagem: pensar sobre a função do patrimônio cultural na vida social, nesse caso sobre a manifestação do Congo; e pensar possibilidades de trabalho pedagógico com as manifestações. Assim, destacamos a importância da formação continuada como

espaço permanente de investimento na carreira e insistimos que as políticas públicas devem apontar para investimentos que levem em consideração a pluralidade, a diversidade cultural, a permanência das comunidades tradicionais em seus espaços de origem, resistindo à especulação imobiliária e ao dito progresso urbano, que desapropria os produtores das culturas e, por meio da própria educação escolar, descaracteriza a prática das manifestações culturais, entre elas o Congo.

Durante as intervenções, pudemos perceber a necessidade de adequar o conteúdo à faixa etária, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Nas duas experiências com a educação infantil, o brincar é elemento central da metodologia. A imaginação, o faz de conta, o uso de materiais concretos, como fotos e vídeos, instrumentos musicais, máscaras e músicas têm que estar presentes para a construção do conhecimento pela criança.

Atentar-se para as ações das crianças diante da forma metodológica adotada, fez-nos refletir sobre os resultados do trabalho e objetivos a alcançar. Assim, na continuidade da intervenção, utilizamos outras estratégias metodológicas: imagens de momentos e personagens que chamavam atenção, construção de um navio (com os seguintes materiais: papelão; TNT; varas de madeira e a base plástica de um poste da cesta de basquete para construção do mastro) que representava o naufrágio contado na história, barulhos e sons que tornavam a história mais viva e experimentada corporalmente pelas crianças. Estas ações, além de destacar adequações metodológicas, enfatizam que o trabalho pedagógico envolve uma estruturação das atividades que possibilitem aproximação, experimentação e análise pelos alunos, visando melhor compreensão e posterior ação diante do conhecimento construído, lembrando-nos das etapas de organização metodológica do trabalho com a educação patrimonial, proposta por

Grunberg (2007): observação, registro, exploração e apropriação. Nos momentos de avaliação, eram perceptíveis os resultados da aprendizagem.

Ao trabalhar com crianças de um a cinco anos, destaca-se o uso de brincadeiras e de vivências para a (in)corporação efetiva do conteúdo, pois a possibilidade de experimentar com o corpo, formas de ação e gestos permitem ao indivíduo estabelecer relações com um grupo culturalmente constituído, participando de um coletivo (Sborquia e Neira, 2008). Diante do ensino de passos específicos da dança do Congo, ao contrário de ser momento de cópia e repetição de movimentos, passaram a ser momentos de compreensão da relação daquele passo de dança com o meio social ou com os elementos alegóricos utilizados, além, é claro, de brincadeiras dançadas ao som das músicas. A escola torna-se outro espaço possível para a (re)construção do conhecimento permitindo diálogo e confronto de concepções sobre determinada prática em diferentes âmbitos sociais, como a mídia. Ou seja, reside aí a possibilidade da escola na formação de olhares mais críticos sobre diferentes manifestações sociais (Rodrigues, 2015). Bonini, Franco e Prados (2015) evidenciam a importância de uma educação patrimonial que signifique a heterogeneidade, levando os educandos a se perceberem sujeitos de um mundo de múltiplas manifestações, instituídos em épocas e por concepções distintas, as quais influem nos modos de ser, pensar e agir. Os autores ainda apontam o distanciamento dos sujeitos com o patrimônio e trazem a educação e a escola como possibilidades para esse enfrentamento:

Dessa forma, os olhares se voltam para a educação como uma via para propiciar uma educação cidadã às novas gerações, sendo o espaço da escola de educação básica um dos mais solicitados para abordar questões iminentes e presentes no mundo contemporâneo, ampliando de forma significativa as responsabilidades da

escola e dos profissionais que nela atuam, principalmente sobre a preservação das tradições culturais, incluindo-se aí patrimônio material e imaterial (Bonini, Franco e Prados, 2015, p.321).

Outra experiência ocorreu com crianças de dez e onze anos. Assim, o uso de aulas expositivas, mas também marcadas pela presença de imagens, vídeos e músicas, foi uma técnica didática bastante explorada, além de visitas aos espaços históricos da cidade, construção de painéis e produção de apresentações protagonizadas pelos alunos acerca do conhecimento construído na mostra cultural da escola. Lembramos que essa escola já desenvolve, desde 2002, projetos sobre educação patrimonial, mas foi através dessa experiência que o trabalho com o patrimônio imaterial foi desenvolvido pela primeira vez, surgindo, assim, a temática do Congo e seus elementos constituintes. Sobre esse ponto, cabe relato de um professor:

Em 2015, foi realizada a confecção de mini-máscaras de Congo. Como introdução ao assunto, os alunos assistiram duas aulas expositivas, com o uso de imagens sobre as manifestações culturais do ES, dentre elas, o Congo de Roda D'Água, de Cariacica, localizada na região metropolitana da Grande Vitória; o Ticumbi de Conceição da Barra, ao norte; e a Folia de Reis no sul do estado. A partir dessas três regiões foi possível mostrar a diversidade cultural capixaba, discutindo assim a importância do estudo do patrimônio imaterial local que por si só acaba sendo um mecanismo para o ensino de História.

O que destacamos nesse ponto sobre as metodologias adotadas é a atenção que o professor deve dar aos sujeitos escolares e a suas singularidades, bem como aos objetivos a alcançar com o conteúdo. É preciso lembrar, ainda, que a escola é uma das instituições responsáveis pela socialização do patrimônio cultural, sem esquecer que ela realiza uma seleção curricular (Sborquia e Neira, 2008). Por isso, desenvolver um trabalho

pedagógico com o patrimônio cultural requer atenção diante da complexidade de elementos que envolvem as manifestações sociais: formas de se organizar em sociedade, momentos históricos, religião, festejos, comunidade, etc. Assim, o que percebemos é que, ao tratar com o patrimônio imaterial, lidamos com um objeto que demanda estratégias que possibilitem a compreensão dos gestos e que contribua com a construção de sentidos de determinada prática.

No item 2, diante das três experiências, pudemos observar que o trabalho com patrimônio imaterial demanda uso de materiais específicos às práticas (no caso do Congo, os instrumentos e máscaras, por exemplo), além de visitas a locais públicos de cultura, incluindo a necessidade do tempo e de recursos de transporte, por exemplo. Das intervenções realizadas, o terceiro professor informou que a escola possuía recursos destinados a esse fim, porém em 2015 a verba já não contemplava as visitas, impossibilitando as experiências em campo. A primeira professora, por algumas vezes, tentou conseguir recursos financeiros ou transporte para levar as crianças em espaços sociais onde se manifestam as bandas de Congo e a confecção de instrumentos, porém a falta de recursos foi elemento impeditivo para essa ação. Com o segundo professor, observamos a constante construção de materiais, a partir de materiais recicláveis, objetivando potencializar o processo de aprendizagem. Isso “evidencia alternativas ‘solitárias’ dos educadores para apresentar a cultura de maneira concreta aos alunos, diante das dificuldades encontradas pelas escolas” (Rodrigues, 2015, p.87). Muitas vezes, os professores financiam do seu próprio salário materiais de acervo e passeios. Esta realidade aponta a necessidade do poder público em assumir a educação patrimonial como essencial para a área educacional e realizar investimentos tanto em formação, como já citado, quanto na disponibilização de verbas para custeio de materiais e de aulas em campo.

O item 3 engloba as potencialidades do trabalho com patrimônio imaterial em escolas da região da Grande Vitória/ES. Primeiramente, essas ações proporcionaram aos alunos conhecimento sobre um elemento identitário no estado, aproximando-os de uma cultura que faz parte do lugar onde vivem. Muitas escolas estão inseridas em locais de tradição na cultura do Congo, porém muitas vezes o trabalho pedagógico e os sujeitos escolares não evidenciam pertencimento com o bairro, cidade ou estado. Souza (2005) evidencia este distanciamento entre escola (com um ensino homogêneo), as ações e organizações da comunidade, no caso a Banda de Congo mirim de Roda D'água/Cariacica, destacando dois aspectos: 1. conflito entre estes espaços educativos; e 2. potência dos espaços educativos não formais, como:

[...] a liberdade, a participação e o aprendizado na Banda de Congo Mirim valoriza a possibilidade de crianças e adolescentes firmarem sua auto-estima de negros(as) e congueiros(as) criando, inclusive, alternativas para enfrentar o racismo e a discriminação (Souza, 2005, p.53).

Nossas experiências mostram que a escola torna-se espaço potente ao trabalhar o tema patrimônio, de modo geral, pois enfrenta e rompe com estereótipos. Observamos os preconceitos, principalmente religiosos. Houve manifestações dos alunos dizendo que o Congo é “macumba”, preconceito que popularmente identificamos associado a elementos e práticas da cultura africana, aos tambores e batuques. Assim, problematizar e promover acesso dos alunos a esses conhecimentos torna-se tarefa educativa de grande relevância. É óbvio que não podemos forjar tal vínculo ingenuamente. Desconhecer a disputa que há no campo religioso seria, além de ingenuidade, pecar pela falta de contextualização e compreensão histórica acerca dos grandes conflitos sociais que envolvem o campo religioso. Novas tendências cristãs disputam de forma

contundente a adesão de novos membros, produzindo formatos culturais para dentro dos templos. Assim, terreiros e outros espaços culturais das comunidades são politicamente ignorados e pedagogicamente ridicularizados pela força da estética arquitetônica dos templos e por uma suposta modernidade do fazer cultural na forma de cantar, tocar, encenar, representar, vestir, alimentar etc. Apesar disso, os alunos aprenderam que o Congo é uma manifestação popular católica com influência negra, com características singulares, e também perceberam a importância do Congo atrelada à identidade de um determinado grupo, no caso, à comunidade de Roda D'água em Cariacica. Perceberam, ainda, a presença/ação da criança e do jovem como forma de manutenção dessa festa popular. Para Souza (2005), uma escola viva, na qual os tambores de Congo contribuam com trabalho sobre a diversidade cultural e étnico-racial, na qual crianças e jovens sejam porta-vozes de sua comunidade, precisa considerar que:

(...) o que está em jogo não é assegurar à população afroameríndia apenas o acesso, mas assegurar sua permanência nela, sobretudo, a dignidade de seus valores civilizatórios. Se isso for possível, teremos gerações de estudantes, tendo oportunidade de saber sobre a sua tradição, sua ancestralidade, sistemas de símbolos, de formas comunitárias, reconhecendo-se como portadores e elaboradores de sistemas civilizatórios próprios e complexos (Luz, 2000c, p. 12 apud Souza, 2005, p.68).

Para a educação infantil, as discussões acerca da religiosidade aparecem mais desafiadoras, pois as crianças ainda não compreendem a complexidade dos fenômenos em sua totalidade. Porém, destacamos o aprendizado que construíram sobre o Congo como uma manifestação que tem canto, dança, músicas e história, respeitando as diversidades e conhecendo histórias da época da escravidão. Em um processo avaliativo, utilizamos desenhos para observar a

Desconhecer a disputa que há no campo religioso seria, além de ingenuidade, pecar pela falta de contextualização e compreensão histórica acerca dos grandes conflitos sociais que envolvem o campo religioso. Novas tendências cristianas disputam de forma contundente a adesão de novos membros, produzindo formatos culturais para dentro dos templos. Assim, terreiros e outros espaços culturais das comunidades são politicamente ignorados e pedagogicamente ridicularizados pela força da estética arquitetônica dos templos e por uma suposta modernidade do fazer cultural na forma de cantar, tocar, encenar, representar, vestir, alimentar etc.

representatividade dos símbolos trabalhados com eles, e conversas para perceber como as crianças verbalizavam o aprendizado e significavam a experiência. Utilizamos perguntas-chave (O que você desenhou? Para que serve? Como se toca determinado instrumento? Em qual cidade e por que usam as máscaras de Congo? Por que as pessoas levantam um mastro?) e as respostas foram objetivas, mas nos surpreenderam devido à compreensão sobre aquele patrimônio que as crianças demonstraram.

Acreditamos, portanto, que promover essas atividades possibilitou às crianças a apropriação de conhecimentos que dão pistas e provocam o sentimento plural acerca da cultura. Uma educação com base na cultura popular, que reconhece e valoriza as diferenças de manifestação e modos de vida, possui grandes chances de formar pessoas mais tolerantes e compromissadas com a cultura de paz.

Outro aspecto é a potencialização da relação escola e comunidade, pois como são saberes extraescolares, membros dos grupos e das comunidades podem se tornar interlocutores para os alunos dentro da escola, assim como fora da escola, quando os alunos visitam esses espaços de cultura. Sabemos que uma educação patrimonial engloba a interação com a comunidade de forma mais direta. Em nossas experiências, esse aspecto não foi tão desenvolvido devido a algumas dificuldades, como de transporte e tempo possível, tanto de grupos quanto da escola. Porém, procuramos realizar essa interlocução por meio de fotos, imagens e vídeos, destacando elementos atuais (internet, acessibilidade, tic's) que contribuem com processos de ensino aprendizagem.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar é a relação com a família, pois identificamos que as crianças da educação infantil passavam para os familiares os aprendizados sobre o Congo, provocando um diálogo entre o conhecimento da escola e os conhecimentos da família. Alguns pais enfatizaram a importância da escola em ensinar aos seus filhos sobre a cultura local, inclusive destacando que a partir daquela experiência pedagógica estavam realizando passeios em espaços de cultura sobre o Congo em seus municípios, o que, de certa forma, indica interesse pelo patrimônio, assim como a ampliação de noções de pertencimento. Ver essa extensão do conhecimento para fora da escola evidencia a importância das crianças ao tornarem-

se "porta-vozes" do conhecimento aprendido na escola e aparece como aspecto de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho com o patrimônio cultural, já que cria uma rede de saberes e ações para além daquelas propostas na escola.

"A Retirada do Mastro": algumas considerações

Tendo vivido todo este processo, nós e as crianças pudemos nos apropriar de saberes como: histórias que são passadas de gerações em gerações, sobre o seu uso e o porquê da utilização de certos instrumentos sonoros, sobre a dança e locais onde acontecem as manifestações e entender o porquê do uso de determinados símbolos que fazem parte da tradição. Tradição que faz parte do passado, presente e futuro.

Nós, como professores, vemos muitas potencialidades com este trabalho e lembramos que exige estudo sobre o patrimônio imaterial, visando compreender as diversidades culturais, estéticas, os sons, músicas, danças e história, bem como a transposição didática desses conhecimentos.

Outro fator importante é considerar o aluno como sujeito, construtor de conhecimentos, dialogando com o ofício do historiador nesses chamados lugares de memória. Isso é possível, por exemplo, por meio de oficinas, como a da construção de máscaras de Congo, quando se trabalham questões ligadas ao processo cognitivo do aluno e desenvolvemos a sua criatividade. Vemos essas práticas pedagógicas com o Congo como um convite para a ampliação do diálogo entre escola, as comunidades e as famílias, pois consideramos uma abertura ao conhecimento na e para a escola. Assim, é também possível romper com o distanciamento pela instituição educativa, aprendendo junto com seus filhos(as), suprimindo estereótipos e afirmando seus saberes populares tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, U. P. de. Patrimônio cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático n. 2. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

ATLAS DO FOLCLORE CAPIXABA, Usina de imagem. Coordenação de Humberto Capai - Espírito Santo: SEBRAE, 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/rcjovem/docs/folclorecapixaba>>. Último acesso em: 05 abr. 2016.

BONINI, L.M.; FRANCO, F.C.; PRADOS, R.M.N. Cultura, cidadania e patrimônio cultural: interfaces entre a escola, a cidade e as políticas culturais na cidade de Guararema, SP. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 33, n. 1, jan/abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/32827>>. Último acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasil, 1998. p.34.

GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RODRIGUES, R.M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 80-90, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2084/1040>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

SBORQUIA, S.P.; NEIRA, M.G. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. *Motrivivência* Ano XX, Nº 31, p. 79-98 dez./2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2008n31p79/12957>>. Último acesso: 05 mar. 2016.

SOUZA, E.P.de. *Tamborizar: História e construção da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras, através dos tambores de congo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2005.

SILVA JÚNIOR, A.G. da. *Aprendizagem por meio da ludicidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005

Dinâmica das emoções através da educação patrimonial pautada na arte/educação

Larissa Isidoro Serradela
Nivaldo Aureliano Léo Neto

Trabalhos que envolvam processos de patrimonialização, compreendendo aqui uma dinâmica de reconhecimento e exibição dos bens, são potencializados ao se lidar com uma gestão compartilhada. As atividades de Arte/educação conduzidas pela ação “Do Buraco ao Mundo”, colaborativamente com o quilombo-indígena da Tiririca dos Crioulos (Pernambuco), nos faz refletir sobre os potenciais das Emoções e do Amor na “(re)descoberta de si”. Despertando sensações de pertencimento, as disposições afetivas com os envolvidos fornecem outros contextos de relações com os bens patrimoniais, convidando-nos a refletir sobre o reconhecimento de outras formas de linguagem e interações.

Apresentação

A ação “*Do buraco ao mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo-indígena*” surge a partir do Edital de Preservação e Acesso aos Bens do Patrimônio Afro-brasileiro, fruto de articulação entre o Ministério da Cultura (MinC), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Rede Memorial.

Partindo do reconhecimento de que somente uma dada coletividade possui legitimidade para indicar os seus bens patrimoniais, a proposta do trabalho consistiu em proporcionar a formação de pesquisadores (as) locais (ligados ao contexto da Escola local) do “quilombo-indígena” Tiririca dos Crioulos na realização de uma busca participativa dos bens de sua comunidade. Em tal empenho, algumas obras foram geradas, imersas em processos didáticos, configurando-se como materiais para o ensino diferenciado (pautados nas Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08). Tais obras, a entender o Documento Sonoro, Vídeos e o Livro Didático, podem ser acessadas no blog www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos.

Posteriormente esta ação foi contemplada no edital FUNCULTURA Independente (2014), da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). Em 2015, fomos contemplados com o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- Iphan), considerados uma das iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do Patrimônio Cultural (Iphan, 2015). No ano de 2016 fomos contemplados com o Edital Rumos Itaú Cultural, possibilitando a continuação e potencialização de algumas ações específicas, como uma etapa de museologia social e a montagem de uma exposição organizada a partir de uma expografia colaborativa.

Nos inserimos em uma perspectiva da Educação Patrimonial ao lidarmos com os processos

educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais (Florêncio *et al*, 2014). Seguimos a Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) ao elencar alguns princípios pertinentes a tais práticas, a citar: (1) Transversalidades; (2) Dimensão política; (3) Respeito à diversidade; (4) Interlocução; (5) Autonomia e centralidade dos sujeitos; (6) Transformações sociais. Não nos cabe aqui a discussão sucinta de cada um desses pontos, algo que o leitor ou leitora poderá acessar no ambiente virtual da própria Repep. Mas ao elencar e reconhecer tais princípios, partimos para um exercício de reflexão e de situação da Arte/educação e de suas contribuições para a educação patrimonial.

Este artigo pretende compartilhar algumas reflexões sobre as interações metodológicas vivenciadas na comunidade durante as atividades de educação patrimonial, culminando na execução das referidas obras. Tais atividades tiveram como princípios interações artísticas suscitadas a partir de uma Arte/educação, concebida aqui como uma proposta de linguagem que abarca outros sentidos e emoções.

Neste caminho, pretendemos instigar a reflexão sobre a dinâmica das emoções nas disposições corporais e nas ações processadas, disparadas através de uma educação patrimonial pautada na Arte/educação.

No sertão de Pernambuco

A cerca de 500km da cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, chega-se ao município de Carnaubeira da Penha. Em tal região, é intensa a presença de povos indígenas (como os Atikum e Pankará) e comunidades quilombolas, em um relevo marcado pela existência de grandes serras, locais históricos de refúgio de antigas (e atuais) populações.

Nas proximidades de uma dessas serras, conhecida como Serra do Arapuá (território

dos índios Pankará), está a Tiririca dos Crioulos, comunidade que se apropria e ressignifica a identidade enquanto “quilombo-indígena”. Na história dos seus ancestrais, em um primeiro momento, ocorre a união de Pedro Canuto (negro que recebeu a doação das terras da Tiririca por Pinto – ou Plínio - Madeira e Helena) com uma indígena da Serra do Arapuá, sendo recorrente, posteriormente, outros encontros e matrimônios contraidos.

Com a emissão da certidão de autorreconhecimento pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no ano de 2008, em nome da Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, quatro anos depois (especificamente em 2012) inicia-se o processo de regularização fundiária (garantia dada pela Constituição Federal de 1988).

Paralelamente, seguiu o processo de estadualização da Escola Manuel Miguel do Nascimento (única escola da comunidade) como “escola indígena” por meio da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, especificamente como uma anexa das escolas do povo Pankará, com o qual a Tiririca mantém relações de parentesco.

Em tal “situação histórica”¹ (Pacheco de Oliveira, 1988) iniciam-se as atividades da ação “*Do Buraco ao Mundo*”. Cabe ressaltar que antes dessas atividades iniciarem, junto com os trabalhos de delimitação territorial, parte da equipe externa à comunidade envolvida nesse trabalho efetuou um projeto inicial de formação das professoras e professores “tiririqueiros”.

Mesmo diante essa breve contextualização histórica, podemos perceber que há um esforço, por parte da Tiririca dos Crioulos, na ressignificação dos seus atributos culturais e no estabelecimento dos critérios de identificação e diferenciação perante outras coletividades. É a partir de sua organização social que tais diferenciações são experimentadas, assim como refletido por Barth (1969) sobre os grupos étnicos.

Tais experiências, no caso da Tiririca, refletem, entre outras coisas, nas representações que fazem sobre eles próprios, em uma dinâmica de lembranças e esquecimentos. Nessa dinâmica social, a reflexividade sobre a educação na constituição do patrimônio, bem como a atuação deste no processo educativo, deve ser sinalizada (Silveira e Bezerra, 2007).

Partimos do reconhecimento de que somente uma coletividade possui a legitimidade de afirmar aquilo que é significativo e representado como o seu patrimônio. O trabalho de “diagnóstico e inventário” dos bens patrimoniais da Tiririca dos Crioulos partiu de uma gestão compartilhada, na qual os próprios moradores e moradoras da comunidade se tornavam pesquisadores e pesquisadoras.

¹ Para a análise dos contatos interétnicos, Pacheco de Oliveira (1988, p.58), ao propor a expressão de “situação histórica”, afirma que “o contato interétnico precisa ser pensado como uma situação, isto é, como um conjunto de relações entre atores sociais vinculados a diferentes grupos étnicos. A unidade desta situação não é um pressuposto teórico que explique todos os fatos, mas algo a ser pesquisado e cuidadosamente definido pelo estudioso do contato, que deve buscar tal unidade no processo concreto de interação social e nas percepções que dele tem os diferentes grupos envolvidos”.

Por uma Educação que seja Emoção

Como dito no início, partimos do reconhecimento de que somente uma coletividade possui a legitimidade de afirmar aquilo que é significativo e representado como o seu patrimônio. O trabalho de “diagnóstico e inventário” dos bens patrimoniais da Tiririca dos Crioulos partiu de uma gestão compartilhada, na qual os próprios moradores e moradoras da comunidade se tornavam pesquisadores e pesquisadoras.

Ampliando as articulações, a mediação das chamadas “oficinas de formação” se constituíram em eventos de diálogo, consulta e deliberação sobre o andamento do trabalho e as dificuldades sentidas, além de serem momentos de compartilhamento de conhecimentos e de disparos de emoções. Os processos educativos iam suscitando uma postura político-pedagógica, no sentido de se almejar a emancipação e libertação, típicas da concepção de uma “Educação Libertária” (Freire, 2013).

Se as políticas que envolvem os processos de patrimonialização devem levar em consideração os sujeitos envolvidos e o que é significativo e representativo para eles (Florêncio, 2012; Scifoni, 2012), sensibilizamos aqui para as dinâmicas afetivas e as emoções emaranhadas em tais ações.

Somos herdeiros de uma tradição positivista e iluminista segundo a qual às emoções é relegado um *status* inferior, dando primazia à razão e à ciência no que era percebido como um processo civilizatório das sociedades. Talvez daí derive uma parcela de contribuição em processos de patrimonialização conduzidos verticalmente, sem consulta aos sujeitos envolvidos.

Para Sartre (2011), a emoção seria uma forma organizada da existência humana, uma certa maneira de apreender o mundo e, portanto, de ser transformação desse mundo. No processo de se afetar pelo ambiente, é o corpo, através da

emoção, que “muda suas relações com o mundo para que o mundo mude suas qualidades” (Sartre, 2011, p.65).

Atuando nos “tiririqueiros”, determinadas emoções repercutem profundamente em determinadas ações. Contam os moradores que a discriminação racial experienciada pelos “negros da Tiririca” envolveu a restrição em suas movimentações. Momentos nos quais não podiam circular em certos lugares, pois eram violentamente chamados de “munguzá”, “beijo de aribé” e “pé rachado”. A atribuição de munguzá deriva de uma comida bastante consumida nessa região. Diferente do que é encontrado em outras cidades (sendo doce), o munguzá salgado é cozinhado com carne de porco, milho e feijão. Ao caráter de uma “mistura” é associada a “miscigenação” dos moradores da Tiririca dos Crioulos, sendo esta percebida a partir de uma postura racista e evolucionista. Nas palavras de uma das lideranças da comunidade: “a gente sempre foi maltratado como negro da Tiririca”. Em dinâmicas de

Atuando nos “tiririqueiros”, determinadas emoções repercutem profundamente em determinadas ações. Contam os moradores que a discriminação racial experienciada pelos “negros da Tiririca” envolveu a restrição em suas movimentações. Momentos nos quais não podiam circular em certos lugares, pois eram violentamente chamados de “munguzá”, “beijo de aribé” e “pé rachado”.

lembranças e esquecimentos, o revolver dessas emoções, narradas através dos encontros suscitados nas “oficinas de formação”, geraram a percepção de que não queriam se lembrar do que sofreram no passado.

Mas a resignificação e apresentação de atributos positivos pode ter espaço nas comunidades. Ao reconhecer as emoções como “coordenações de ações”, Maturana (1998) vai afirmar que o “Amor” deve ser percebido como uma disposição corporal que permite a interação e aceitação com “o outro”. No caso da Tiririca dos Crioulos e da pesquisa conduzida pelos próprios moradores, o sentido consagrado de um “outro” que emerge através do processo de investigação assume um “eu”, a partir do instante no qual pesquisar os bens patrimoniais da própria comunidade torna-se uma “pesquisa de si”.

Mas se algumas dinâmicas de lembrança e esquecimentos dos “tiririqueiros” carregam memórias de sofrimento e anulação de sua identidade, como poderíamos estabelecer uma “coordenação de ações” pautada na assunção das emoções e do Amor no processo de (re) apresentação de si mesmo?

A Arte/educação: sutilezas que escapam das palavras

Adotamos uma noção de Arte/educação na qual, através das interações suscitadas, são proporcionadas mediações entre os sujeitos envolvidos. Partimos de Barbosa (2005) ao compreendermos a arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos e que, portanto:

transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação

para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2005, p.21).

Durante as “oficinas de formação”, interações desse tipo foram proporcionadas aos presentes, possibilitando o despertar de processos de encantamentos e interesses pelos conteúdos abordados, facilitando as sensações de pertencimento com os bens culturais que emergiam com a pesquisa. Como processo de sensibilização dos sentidos, nesses espaços foram realizadas, por exemplo, práticas de alongamento, massagens coletivas, danças em roda e o uso de canções que envolveram a temática da memória e aspectos familiares à realidade da Tiririca (Figura 1).

A Arte/educação proporcionou meios que facilitaram o diálogo entre as gerações e nas relações interétnicas, por meio de atividades lúdicas das quais os sentidos foram aguçados e as experiências potencializadas através do uso de símbolos e da produção de imagens que promoveram a conscientização social.

A produção de desenhos, fotos e vídeos teve o objetivo de registrar os bens do patrimônio cultural que foram elencados por meio da tradição oral e organização dos textos (Figura 2). Entendemos estes como documentos que trazem informações sobre a Tiririca dos Crioulos e que por isso foram utilizados para a composição das obras finais. São a materialização dos gestos das pessoas com relação aos materiais, suportes utilizados e aos conteúdos abordados. Experiências de identidades que revelam as relações estabelecidas, no compartilhamento de formas e elementos visuais, seus valores e estratégias, assim como a percepção sobre a vida.

Sabíamos da importância da criação de vínculos afetivos nos processos de ensino-aprendizagem, buscando o diálogo entre as várias formas de



Figura 1 - Atividade de abertura de uma "oficina de formação" com brincadeiras de roda. Foto: Carmelo Fioraso.

Figura 2 - Uma das atividades de sistematização das obras, na qual as crianças desenhavam o que era narrado pelos mais antigos. Foto: Lara E. A. Andrade.

educação que ocorrem nos contextos locais (como a oralidade e a formalidade das instituições escolares), para a composição de atividades que desencadeariam reflexões não somente nos "tiririqueiros", mas nos que ali estavam presentes. Ensinamentos desse tipo derivam da Pedagogia Griô (Pacheco, 2006), ao também nos lembrar sobre os "rituais de vínculo e aprendizagem" que colaboram na sensibilização das pessoas, suscitando experiências que facilitam a elevação da autoestima. Isso nos demonstra um relevante aspecto da Arte/educação em sua capacidade de "superar o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo" (Barbosa, 2005, p.99).

Esses lugares foram potenciais para expressar as experiências de identidades, reveladas através das imagens (produzidas e selecionadas), pelas quais guardam o sentimento de pertencimento e da memória das famílias. Motta e Oliveira (2013) ressaltam que a construção de imagens dá sentido às construções de autorrepresentação. Diferentes percepções do patrimônio cultural a partir das experiências de identidades de crianças, anciãos, lideranças e outros moradores da comunidade assim tomam forma.

Em um processo de reflexão sobre as estratégias de ensino a serem adotadas na escola local², articulando crianças e anciãos, os professores e professoras encontram no componente curricular institucionalizado das "Artes" o espaço no qual temáticas diversas, apresentadas como bens patrimoniais, poderiam ser trabalhadas.

Ao trazer para as suas aulas e para as "oficinas de formação" alguns desses elementos, a citar a Dança do Cordão, o ritual do Toré e a Banda de Pífano, por exemplo, o professor de artes local possibilitou o acesso a esses bens patrimoniais (Figura 3). Se devemos entender a Arte/educação como o ensino da arte em relação à cultura em que se insere (Barbosa, 2005, p.11), constatamos como tais práticas encontram-se inseridas no currículo pedagógico da Escola Manuel Miguel do Nascimento. Inclusas nas aulas de artes, tais manifestações são relevantes por serem exibidas como representações da identidade que legitimam, na atualidade, a Tiririca enquanto um quilombo-indígena.

Uma das "oficinas de formação" consistiu em uma conversa sobre os conceitos de patrimônio, educação, memória e identidade. Procuramos incitar os presentes a exporem o que compreendiam por cada um desses termos. As percepções sobre o que significava educação nos revelam um contexto diverso, no qual os ambientes institucionalizados e formalizados (como a escola) coexistem com outros espaços didáticos. Percebiam como um direito e um bem adquirido pela organização indígena (devido as relações sociais da Tiririca com os Pankará, o que não indica que os movimentos negros possuam também a sua contribuição). Por meio da educação, seriam repassados os valores de família para família, no cotidiano da casa e em outros momentos de relação com os vizinhos, na maneira de respeitar o seu próximo.

² Não somente a Constituição Federal de 1988, mas outros dispositivos internacionais (referendados nacionalmente) concedem o direito a uma educação diferenciada. Isso implica, por exemplo, nas garantias de um currículo adotado nas escolas que contemplem as formas próprias de organização do grupo, bem como suas formas educacionais próprias.



Figura 3 - Douglas Bandeira do Nascimento, professor de Artes local, na frente do Museu do Futebol. Foto: Carmelo Fioraso.

No processo de ensino-aprendizagem foi ressaltada a importância da relação com as pessoas mais experientes da comunidade, assim como a participação das crianças, percebendo as práticas educativas como um processo de autonomia que traz o poder de decisão. Ao tomarmos como exemplo a atuação de Douglas Bandeira (ele próprio organizador de um dos museus comunitários existentes na Tiririca dos Crioulos), refletimos como a arte deve ser assumida em contextos identitários. Mais do que isso, de como a arte é lidada nesses contextos educativos, assumindo o referencial da identidade, sendo contextualizada às dinâmicas locais.

Para Barbosa (1998), a contextualização das atividades na Arte/Educação, por estabelecer relações, contribui para o processo de ensino-aprendizagem ao ser praticada uma educação em direção à multiculturalidade, critérios esses

inclusos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contextualizar, em tal sentido, apresenta-se como uma busca para a compreensão dos sentidos locais atribuídos às categorias pelas quais determinados direitos podem ser adquiridos, como por exemplo as questões de educação aqui apresentadas.

A Antropologia (e as suas práticas etnográficas) em muito podem contribuir no exercício recursivo da contextualização. Contudo, mesmo em tais práticas devemos reconhecer alguns limites e buscarmos outras formas de potencializar os esforços de compreensão dos sentidos locais.

Entre lembranças e esquecimentos: fluxos de emoções

Nos interstícios da dinâmica entre lembranças e esquecimentos fluem as emoções. Coordenando as ações, os disparos de afetos colaboram para

Nos interstícios da dinâmica entre lembranças e esquecimentos fluem as emoções. Coordenando as ações, os disparos de afetos colaboram para determinadas circunstâncias. Essas posturas podem tanto aproximar os sujeitos com o que passa a ser considerado o seu patrimônio, quanto guiá-los na busca de outros movimentos, a depender de quais emoções sejam despertadas. Sentimentos de inferioridade, menosprezo, incapacidade, sofrimentos, violências raciais, por exemplo, inibem o processo de constituição dos organismos.

determinadas circunstâncias. Essas posturas podem tanto aproximar os sujeitos com o que passa a ser considerado o seu patrimônio, quanto guiá-los na busca de outros movimentos, a depender de quais emoções sejam despertadas. Sentimentos de inferioridade, menosprezo, incapacidade, sofrimentos, violências raciais, por exemplo, inibem o processo de constituição dos organismos.

O silenciamento imposto como estratégia de invisibilização da identidade, no caso da ação *"Do Buraco ao Mundo"*, começa a ser revertido, levando a Tiririca de uma sensação de estar em um "buraco" para um "mundo" a ser conhecido. Os moradores e moradoras perceberam que

poderiam falar e que deveriam ser escutados. Por mais que reconheçamos a importância de escrever o próprio livro e de exporem a produção audiovisual em redes sociais, colaborando no processo de autoestima, lidamos aqui com outras sutilezas que escapam das palavras.

Novaes (2010) afirma que há uma busca cada vez mais intensa pela antropologia de novas linguagens que expressem de modo mais adequado a experiência do antropólogo em campo. Linguagens que não desconsiderem os gestos, os sons, as cores, as lembranças, o imaginário, fenômenos que se situam nas fronteiras entre o sensível e a imaginação (Novaes, 2010, p.56). São sobre as emoções e os seus potenciais que devemos estar abertos. Nesse cenário, destacamos as contribuições das interações artísticas como linguagem emotiva entre os envolvidos (Figura 4).

Devemos falar sobre Arte/educação para além dos círculos das grandes instituições museais e o currículo oficial de artes nas instituições escolares. Com isto não queremos dizer que determinados espaços sejam tomados em maior importância do que outros, mas que as diversas dinâmicas artísticas sejam reconhecidas como veiculadoras potenciais das representações afetivas sobre os bens patrimoniais.

Durante a já referida "oficina de formação", procurando contextualizar e compreender os sentidos locais sobre alguns conceitos, ao questionarmos o que percebiam sobre patrimônio, para além do que já poderia ser esperado (como "os saberes" do barro e palha), constatamos essa predisposição aos afetos. Variando desde as crianças e a escola, até naquilo que seria de "bem comum", a "dedicação" e a "união", a Tiririca dos Crioulos constata que um dos maiores patrimônios, segundo as palavras de uma importante representante local e coordenadora do núcleo pedagógico da Escola, é o Amor.



BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte, 1998, p.30-51.

BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005, p.11-24.

BARTH, Fredrik. "Introduction". In: *Ethnic groups and boundaries*. London: George Allen and Unwin, 1969, p.9-38.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático 2, João Pessoa, Superintendência do Iphan-PB, 2012, p. 22-29

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN/DAF/COGEDIP/CEDUC, 2014. 2ed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IPHAN. *Vídeo institucional da ação "Do Buraco ao Mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo-indígena" para o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade*: <<https://www.youtube.com/watch?v=YtVCcSOALFU>>. 2015. Último acesso em 5 de junho de 2016.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MOTTA, Antonio; OLIVEIRA, Luiz. Dramatização e patrimonialização de diferenças culturais: a experiência museográfica como ato performático. In: SANDRONI, Carlos; SALLES, Sandro Guimarães (orgs.). *Patrimônio Cultural em discussão: novos desafios teóricos-metodológicos*. Recife: EDUFPE, 2013, p. 174-193.

NOVAES, Sylvia Caiuby. 2010. As artes da Antropologia. In: BARBOSA, Francirosy Ferreira e MULLER, Regina Polo (orgs.). *Performance arte e antropologia*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010, p. 50-60.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero, 1988.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos "índios misturados": a situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). *A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, p.11-40.

PACHECO, Lillian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis, Bahia. 2006

SARTRE, Jean Paul. *Esboço para uma teoria das emoções*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SCIFONI, Simone. 2012. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*: Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012, p. 30-37.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu e BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira et al (orgs.). *Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007, p.81-100.

Religiosidade Afro-brasileira e o

Museu do Homem do Nordeste:
diálogos possíveis em busca de
uma educação antirracista e
contra a intolerância religiosa

Suzana Teixeira de Queiroz
Roberta de Paula Vieira Lima

O museu constitui-se como “espaço de saber”, complementar às atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Desta forma, as vivências em espaços museológicos devem estimular, provocar e aguçar, permitindo a participação do visitante e não apenas restringi-lo a mero expectador do discurso produzido pela instituição. Atualmente, os acervos museológicos dialogam com temas como história e cultura afro-brasileira, auxiliando o educador no cumprimento da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Destarte, apresentamos neste artigo uma análise da nossa experiência no Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) - vinculado à Diretoria de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - durante a exposição de longa duração “Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos”. Propomo-nos a refletir sobre as experiências da mediação desenvolvidas junto ao público escolar, bem como sobre os obstáculos enfrentados, com ênfase nas estratégias de combate ao racismo e ao preconceito através da promoção do conhecimento acerca os arquétipos dos Orixás do Candomblé, bem como as insígnias e simbolismo presente na referida religião. Para tanto, utilizamos como arcabouço teórico a literatura concernente à educação patrimonial e o fazer educativo nos museus.

Exu é o mais sutil e o mais astuto de todos os orixás.

Ele aproveita-se de suas qualidades para provocar mal-entendidos e discussões entre as pessoas ou para preparar-lhes armadilhas.

Ele pode fazer coisas extraordinárias como, por exemplo, carregar, numa peneira, o óleo que comprou no mercado, sem que este óleo se derrame desse estranho recipiente!

(Pierre Verger)

Introdução

Durante as comemorações do centenário de nascimento do abolicionista Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre - sociólogo, historiador e deputado federal - propôs ao Congresso Nacional a implantação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais – a posteriori Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) – destinado pioneiramente ao estudo científico e interdisciplinar da realidade socioeconômica do Norte e Nordeste do Brasil, com ênfase nas condições de vida do trabalhador rural situado nessas duas regiões.

Em 1979, foi inaugurado o Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) - vinculado à Diretoria de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco - consequência da fusão dos seus museus de Antropologia, Arte Popular e do Açúcar. De acordo com a apresentação de Fernando de Mello Freyre, que ocupou o cargo de Presidente da Fundação Joaquim Nabuco no período de 1980 a 2003, “a instituição criou o Museu do Homem do Norte, em Manaus, iniciado em 1983 e inaugurado em 1985, com as mesmas características” (Freyre, 2000, p.05).

Tempos depois, o Museu do Homem do Nordeste passou por um longo período de reformas, reabrindo com a exposição permanente “Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos”, com uma nova concepção a respeito do trabalho de mediação. Tal termo é utilizado no acordo entre partes conflitantes e envolve um

terceiro elemento - o mediador - que não impõe, mas sugere alternativas. No espaço museal, “o processo de mediação há de ser provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação. Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (Martins & Picosque, 2008, p.33). Assim sendo, a mediação dos conhecimentos constituídos no cerne das exposições é flexível e dialoga abertamente com os conhecimentos prévios de cada visitante.

No museu, o objeto perde seu valor de uso, sua real organicidade de uso, como as insígnias de cunho religioso, que abandonam a concepção do sagrado e ganham a concepção da produção de conhecimento histórico-social. Em contrapartida, “o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu...” (Ramos, 2014, p.22). Assim, qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão. Desta forma, é possível desenvolver métodos para promover a percepção crítica adaptados para os conhecimentos formais elencados em sala de aula e focado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O “método de investigação de objetos” corresponde à observação livre e dirigida. Os discentes precisam se concentrar no objeto exposto, assim será possível fazer a identificação, descrição, comparação e a síntese. Para Bittencourt (2008, p.355), ao final do processo o “objeto está situado no tempo e no espaço, em sua relação com determinada atividade econômica... organizações sociais ligadas à família, com os rituais funerários e as crenças religiosas”. Transforma-se, assim, o objeto ali exposto em subsídio de aprendizagem e a mediação em estratégia didática.

A partir dessas considerações, propomo-nos a compartilhar com a comunidade científica o relato de experiência com mediação - destinada

ao público escolar – no Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), utilizando o espaço dedicado ao candomblé (Sala dos Orixás) na exposição “Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos”. Pretendemos discorrer sobre alguns pontos da cosmovisão do Xangô pernambucano, a dinâmica empregada durante a mediação, analisar os entraves enfrentados durante a mediação e algumas considerações acerca a educação patrimonial na busca de uma sociedade equitativa.

A relação entre os museus e a educação

O presente artigo se propõe a ser mais um instrumento discursivo neste universo da educação em museus que, mesmo não representando algo “novo”, é imerso em representações subjetivas. Por isso propomos, para início de conversa, definir o papel dos museus, situando a relação deste com a educação e a escola. Os museus são espaços culturais importantes que complementam o processo educativo em seu sentido mais amplo: o da emancipação das potencialidades e da pluralidade cultural e social. Sobre isto, Fronza-Martins (2006, p. 73) afirma que “no contexto dos museus, a ação educativa pode apresentar-se como facilitadora e provedora de um processo prazeroso de ensino-aprendizagem, inserido dentro de uma ação cultural mais ampla”.

Também corroboramos com a ideia exposta por Falcão (2009, p.12), quando esta argumenta:

Embora os museus sejam um dos dispositivos privilegiados através dos quais o passado é apresentado ao público, não podemos esquecer que isso é feito por uma diversidade de instituições, meios e práticas [...], os museus desempenham um papel fundamental na construção de ideologias e identidades nacionais e sociais.

A função educacional do museu traz também a percepção de educação patrimonial, pois trabalha conhecimentos e saberes sobre os bens culturais que são heranças comuns aos sujeitos sociais, a

Em se tratando do ensino sobre africanidades e relações étnico-raciais, este não se resume a “seguir a lei”, mas se concentra na construção de uma sociedade justa e equitativa. Dessa forma, os museus podem e devem ser utilizados como uma “ferramenta” pedagógica para o desenvolvimento do ensino escolar, pois tal espaço une os saberes de maneira interdisciplinar e livre, já que não cobra de seus visitantes uma avaliação e/ou posicionamento imediato sobre os conhecimentos abordados.

fim de que os seus herdeiros possam usá-los e perpetuá-los (Horta, 1991). O trabalho educativo no museu é um processo “*permanente e sistemático*”, pois é centrado no desenvolvimento do estudo do patrimônio cultural material e imaterial como “fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (Cabral *apud* Fronza-Martins, 2006, p.72).

Os museus são espaços de educação não-formal, todavia também são abertos ao desenvolvimento da educação formal e informal. Esclarecendo essas três “linhas” educativas, trazemos a fala de Bianconi e Caruso (*apud* Falcão, 2009, p.18):

[...] Educação formal, educação não-formal e educação informal. A educação formal pode ser resumida como aquela

que está presente no ensino escolar ins-titucionalizado, cronologicamente gra-dual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qual-quer pessoa adquire e acumula conhe-cimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educa-ção não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organi-zada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Em se tratando do ensino sobre africanidades e relações étnico-raciais, este não se resume a “seguir a lei”, mas se concentra na construção de uma sociedade justa e equitativa. Dessa forma, os museus podem e devem ser utilizados como uma “ferramenta” pedagógica para o desenvolvimento do ensino escolar, pois tal espaço une os saberes de maneira interdisciplinar e livre, já que não cobra de seus visitantes uma avaliação e/ou posicionamento imediato sobre os conhecimentos abordados. A construção coletiva é a base de sua função educativa, atuando de forma ampla e proveitosa.

Ao oferecer acesso a novas linguagens, conhecimentos e valores, estimu-lando a curiosidade dos visitantes, museus e centros culturais são reconhecidamente instrumentos que favorecem o aprendizado. Destarte, por meio dos objetos que compõem nossa cultura e que compõem as reservas e acervos disponíveis nos museus, os professores podem criar situações significativas de aprendizagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Os caminhos legais pela busca da igualdade racial na educação

A promulgação da Lei nº 10.639/03 e posteriormente a aprovação da Lei nº 11.645/08 alteram diretamente a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, implantando as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, que tratam da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana, assim como

o ensino para os povos indígenas. Entretanto, passada uma década, ainda enfrentamos obstáculos para aplicação da legislação vigente.

A dificuldade é facilmente observável tanto nos espaços escolares como no espaço museal, pois as atividades desenvolvidas ficam muito aquém do que fora proposto, visto que a falta de conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira, principalmente por parte dos professores, desencadeiam uma série de reações adversas dos alunos diante da materialização dos ritos do candomblé, como no exemplo da supracitada exposição do Museu do Homem do Nordeste, que reserva um setor especial para a religiosidade de matriz africana.

Desta forma, questionamos: como os espaços museais podem auxiliar na busca de uma educação antirracista e no combate à intolerância religiosa?

(Des)construir uma representação para construir outra não é uma simples atitude iconoclasta, mas um ato político (Savoia, 2008, p. 03). A busca por estratégias para o desenvolvimento do ensino de História e para o ensino escolar em geral faz-se necessário não só ao atendimento da Lei nº 10.639/03, mas, mormente, quando nos referimos à história de um país multicultural, pluriétnico, porém desigual como o Brasil. Destarte, trazemos a proposta de desenvolvimento da educação em espaços museológicos, a fim de ampliar as práticas educativas para o fortalecimento de uma identidade negra nas construções coletivas dentro e fora da sala de aula.

A educação escolar é um “movimento” em constante transformação. Sua organização está pautada na busca incessante por metodologias e estratégias didáticas que possibilitem ao educando a construção dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, de forma “sólida” e significativa. Tais conhecimentos, entretanto, não estão e não podem ser dissociados da realidade social dos sujeitos. O processo de escolarização

também perpassa os campos da ética, da diversidade, da cultura, do respeito mútuo, das relações sociais, entre outros.

Neste íterim, a possibilidade de ampliação do saber sócio-político-cultural que está entreposto nas narrativas de museus e exposições só será efetiva se o contato com aquele determinado conhecimento não se restringir àquela visita. Em relação ao público escolar, a prévia atividade com a temática a ser visitada é de suma relevância para a interação entre mediador e mediado, assim como o trabalho posterior com as experiências efetivadas durante a visita em sala de aula.

A Sala dos Orixás do Museu do Homem do Nordeste

O Museu do Homem do Nordeste, em sua exposição de longa duração “Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos”, promove junto ao público escolar e espontâneo uma série de atividades abordando temas diversos - identidade cultural, religiosidade, influências e assim por diante - desenvolvidas pelo o programa educativo-cultural da instituição.

Acerca da “Sala dos Orixás”, acreditamos ser válido fazer uma breve descrição do local dedicado ao candomblé - conhecido como Xangô em Pernambuco, onde a religião incorpora o nome do orixá do fogo, dos raios, trovões, da guerra e da justiça. Na entrada da respectiva sala, encontra-se posicionado um assentamento de Exu¹ e ao lado suas representações, esculturas em ferro, todos “pintados de preto com os corpos em cilindro, dos quais saem grandes caldas, proeminentes pênis, chifres e braços em postura de defesa, portando acessórios encaixados, como tridente e lanças.”²



¹ “O assentamento é composto pelo conjunto do material sagrado – insígnias, símbolos e utensílios – no qual reside a divindade e sua força mágica. Este assentamento de Exu, dono das encruzilhadas e mensageiro dos orixás, é uma escultura de argila em forma de busto humano, petrificado com diversos Axés (energia vital), dentro do alguidar modelado em barro”. In: Freyre, F. M. O Museu do Homem do Nordeste. São Paulo: Banco Safra, 2000, p. 204.

² In: Freyre, F. M. O Museu do Homem do Nordeste. São Paulo: Banco Safra, 2000, p. 204.



Representação assentamento de Exu.

Na página anterior, esculturas em ferro do orixá Exu e sua ferramenta representativa, o tridente.

Fotos: Suzana Queiroz.

De acordo com Berkenbrok (1998, p.230)

Na tradição, Exu é tido como o ministro dos Orixás, o que em princípio o faria um orixá de segunda categoria, pois a Exu Olorum não confiou nenhuma tarefa específica de controlar a natureza ou uma atividade humana específica. A ele foi confiada a tarefa de ser o ministro, ou melhor, o mensageiro dos Orixás. E esta é a função específica de Exu no sistema religioso do Candomblé: Ele é o mediador entre Orum e o Aiyé e mesmo o mediador entre os próprios seres humanos. Exu é a força da comunicação.

O espaço ainda é composto por imagens fotográficas dos orixás mais comumente cultuados em Pernambuco - Ogum, Oxossi, Omolu, Ossaim,

Oxum, Oxalá, Yansã, Xangô e Yemanjá – os quais são acompanhados de suas ferramentas representativas e insígnias. Em local de destaque, estão as esculturas do artista baiano Helder Santos, simbolizando o sincretismo religioso. Para a composição da exposição, a equipe do MUHNE contou com o babalorixá Manuel do Nascimento Costa - Terreiro Obá Ogunté (Sítio de Pai Adão) – o qual prestou assessoria na organização, descrição dos orixás e seus cânticos.

A religião de matriz africana - ao contrário do judaísmo, cristianismo e islamismo - não possui um livro sagrado. As informações são passadas para as gerações futuras através da oralidade. Os griôs - os contadores de história - são os responsáveis pela perpetuação dos mitos da cultura afro-brasileira. Dentro da religiosidade afro-brasileira, este papel de multiplicador de conhecimentos é exercido pelos Babalorixás e Yalorixás, os quais educam seus filhos e consulentes por meio dos contos de Ifá, oráculo africano, das sociedades yorubanas, e porta-voz de Orunmilá, permeando os arquétipos do sagrado para podermos buscar compreender a vida terrena. A presença destes sacerdotes na constituição da exposição reforça a valorização dessa oralidade na perpetuação e preservação dos saberes.

Por conseguinte, reforçamos que a falta de conhecimento acerca da constituição da cultura afro-brasileira devido ao preconceito que se encontra arraigado em nossa sociedade torna-se um dos principais entraves para que ela seja inserida nos ambientes escolares.

Desconstruindo o imaginário negativo

Os museus são espaços culturais importantes que complementam o processo educativo em seu sentido mais amplo: o da emancipação das potencialidades e da pluralidade cultural e social. Sobre isto, Fronza-Martins (2006, p.75) argui que:

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa.

Durante os circuitos de visitação, novos pap es são assumidos visando   constru o de novos conhecimentos e processos de intera o entre os visitantes e os objetos ali expostos. Como estratégia de sensibiliza o para a visita o da "Sala dos Orixás", a equipe de media o lançou mão do livro "Lendas Africanas dos Orixás" do autor Pierre Verger, sendo escolhida a lenda de Exu (cujo trecho inicia este artigo) - o mensageiro - responsável pela comunica o entre os dois mundos: o Orum (mundo espiritual) e o Ay  (mundo material).

Também como estratégia didática, o setor educativo adotou o uso do matul o, uma pequena bolsa em couro, repleta de pequenos objetos que visavam facilitar a narrativa da lenda, como uma peneira (para descrever a astúcia de Exu), folhas secas de árvores (para representar o período de estiagem), uma chapa de "raio x" (para a sonoriza o da chuva) e assim por diante. A conta o da história dialoga também com o acervo da exposi o (as imagens, os símbolos, as cores e as insígnias dos orixás) e d  ao leitor ou ouvinte subsídios para ampliar o campo de conhecimento acerca a religião dos orixás.

Durante as visita es mediadas, alguns grupos reagiram de maneira entusiasmada, visto que os docentes tinham realizado um trabalho de sensibiliza o junto aos alunos, com oficinas de dança, música e pesquisa, a fim de que a

experiência de visita o fosse bastante proveitosa e positiva.

  natural que a expectativa da visita o provoque, em alguns discentes, momentos de dispersão durante o percurso. Entre os vários recursos utilizados para atrair a aten o dos alunos, os contos vêm a surtir efeitos satisfatórios. Após a narra o da história, buscávamos analisar os mitos. Alguns grupos participaram

A religião de matriz africana - ao contrário do juda simo, cristianismo e islamismo - não possui um livro sagrado. As informa es são passadas para as gera es futuras através da oralidade. Os griôs - os contadores de história - são os responsáveis pela perpetua o dos mitos da cultura afro-brasileira. Dentro da religiosidade afro-brasileira, este papel de multiplicador de conhecimentos   exercido pelos Babalorixás e Yalorixás, os quais educam seus filhos e consulentes por meio dos contos de If , oráculo africano, das sociedades yorubanas, e porta-voz de Orunmilá, permeando os arquétipos do sagrado para podermos buscar compreender a vida terrena.

ativamente com colocações interessantes, outros compartilharam situações vividas e contato com as religiões afrodescendentes, lembravam de músicas que marcaram dado momento em suas vidas, bem como fizeram alusões e relataram lembranças que muitas vezes são silenciadas pelo medo e vergonha.

Outra estratégia utilizada se consistiu na “dinâmica das cores”, cuja proposta é a de utilizar cartelas ou fitas coloridas distribuídas entre os visitantes. Solicita-se que cada visitante associe a cor a uma emoção. Em testes anteriores, por exemplo, algumas pessoas associaram o vermelho à segurança e à força, e a cor em questão representa o orixá Xangô.

A dinâmica proporciona aos discentes obter informações sobre a religiosidade afro-brasileira, especificamente sobre os orixás – deuses cultuados no candomblé. Além disso, acreditamos ser possível discutir a questão da alteridade, mormente no que concerne ao respeito à diversidade cultural, étnico-racial e religiosa.

Destarte, acreditamos que conseguimos atender ao objetivo principal da visita. Os alunos tiveram uma impressão do museu que se afasta do conceito - ainda comum - de lugar de objetos ultrapassados, de coisa velha. O Museu do Homem do Nordeste “*mostra-se ao visitante (...) como um lugar de encontro com o passado sim; mas com um passado vivo, pulsante. Transpassado de memória subjetiva e coletiva (...) E mais, reserva a si a condição de ser também um lugar destinado ao encontro com o tempo presente*”³.

Infortúnios também acontecem no espaço museológico. Comumente, professores e alunos ficavam aterrorizados ao adentrarem na sala dos orixás. Acreditamos que, além do medo do desconhecido, fruto de uma visão preconceituosa e estereotipada, o espaço também desperta uma memória afetiva dos seus seguidores. Testemunhamos algumas atitudes lamentáveis de educadores e/ou responsáveis pelo grupo visitante, como o de suprimir as atividades lúdicas do espaço dedicado à religiosidade afro-brasileira, missão praticamente impossível, porque a sala é passagem obrigatória no percurso, não havendo como ignorá-la.

E ainda, não são poucos os casos dos docentes que abandonam os alunos nas mãos dos mediadores. O agravante é que na maioria dos casos não foi realizado um trabalho de sensibilização na instituição escolar. As consequências, por conseguinte, são desastrosas, pois o grupo fica disperso, impossibilitando qualquer tipo de dinâmica. Outra questão igualmente perturbadora é quando a instituição escolar contrata os serviços de agências – turismo pedagógico. O problema é que o pacote promocional inclui vários museus e o tempo torna-se o maior agente complicador, ou seja, impossível fazer um trabalho sério de mediação em quinze minutos que, normalmente,

levaria em torno de uma hora! Enfim, os problemas apontados aqui são o reflexo de um sistema educacional deficiente, ao qual nossos jovens estão sujeitos, propiciando a formação de cidadãos intolerantes quanto à diversidade cultural e religiosa.

Continuidade na luta

A rejeição diante dos ritos e das representações do candomblé e sua associação às práticas demoníacas ainda persistem nos dias atuais. Isso leva os profissionais engajados em proporcionar um ambiente de aprendizagem embasados em princípios que buscam a igualdade racial e contra qualquer tipo de intolerância a refletiram em como trabalhar a cultura afro-brasileira, diante das concepções prévias negativas presentes nos ambientes educativos formais e não-formais.

Não iremos minimizar as influências das reverberações sociais que também negativam a construção desse imaginário, visto que estas exercem influência marcante no desenvolvimento cognitivo dos pueris. A instituição escolar é imprescindível nesse contexto, pois os alunos tendem a aprender a lidar com as diferenças. Além disso, o educador dispõe – ou deveria dispor – de meios para mediar conflitos e recursos metodológicos para abordar temas, como o proposto neste artigo. Por fim, o museu, como espaço do saber - formal e informal -, seria a culminância do trabalho harmonioso entre a família, o docente e a escola.

Compreendemos também que “os museus nos ajudam a compreender os legados da humanidade e a continuar buscando explicações para esse mistério chamado vida: propósitos que por caminhos diferentes, museus e escolas se aproximam” (Mendonça, 2009, p.04), mas que também são espaços onde as identidades são construídas e fortalecidas.

A rejeição diante dos ritos e das representações do candomblé e sua associação às práticas demoníacas ainda persistem nos dias atuais. Isso leva os profissionais engajados em proporcionar um ambiente de aprendizagem embasados em princípios que buscam a igualdade racial e contra qualquer tipo de intolerância a refletiram em como trabalhar a cultura afro-brasileira, diante das concepções prévias negativas presentes nos ambientes educativos formais e não-formais.

Por fim, ao lidar com as temáticas a serem desenvolvidas diariamente em sala de aula, os docentes deparam-se com a mais difícil: formar cidadãos que contribuam na constituição de uma sociedade justa e igualitária. E nesse processo, as construções identitárias implicam busca por uma identificação coletiva. Negar aos estudantes o conhecimento sobre as africanidades, afrobrasileiridades e ancestralidades negras é alimentar estereótipos e preconceitos.

³ O texto está no MUHNE, na exposição Nordeste: territórios plurais, culturais e direitos coletivos. Autora: Rita de Cássia Barbosa de Araujo. Atual coordenadora-geral de Estudos da História Brasileira da Fundação Joaquim Nabuco.

BIBLIOGRAFIA

BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª edição - São Paulo: Cortez, 2008. pag. 358-359. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEPP/SECAD, 2004

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. In BRASIL. Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não-formal*. (Material de apoio ao Programa de Formação Continuada Salto para o Futuro) Brasília: MEC/SEED: 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

FREYRE, Fernando M. *O Museu do Homem do Nordeste*. São Paulo: Banco Safra, 2000.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. Da magia À sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. *Revista de Educação da Anhanguera Educacional*. Vol. 09, nº 09, p. 71-76. 2006.

HORTA, M.L.P. *Educação Patrimonial*. Comunicação apresentada na Conferência Latino-Americana sobre Preservação do Patrimônio Cultural. Jun. 1991.

MARTINS, M. C. PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro: Editora RBB, 2008.

MENDONÇA, Rosa. Aos Professores e Professoras. In BRASIL. Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não-formal*. (Material de apoio ao Programa de Formação Continuada Salto para o Futuro). Brasília: MEC/SEED: 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

SAVOIA, Sandro Cavalieri. Ensino de História, Educação Patrimonial e a Lei 10.639/03: Articulações Possíveis. *Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR "Patrimônio Histórico no Século XXI"*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.cj.uenp.edu.br/ch/anpuh/textos/031.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas africanas dos Orixás*. [ilustrações] Carybé; tradução Maria Aparecida da Nóbrega. 4ª Ed. – Salvador: Corrupio, 1997.

A preservação do patrimônio cultural e seus reflexos na prática educativa: alguns exemplos em Moçambique

Wanuzia de Oliveira Braga

Aborda-se neste trabalho a relação existente entre a preservação do patrimônio cultural e o processo educativo em ambiente formal e não formal de ensino, com foco em Moçambique. Partindo de literatura existente, são tratadas as questões da transversalidade da cultura e sua relação de interdependência com a educação, sendo, portanto, ambas indissociáveis. Apreciam-se, de forma geral, algumas ações e práticas educacionais e culturais que contribuem para a preservação do patrimônio, estabelecendo suas influências no campo da educação. Com efeito, verifica-se a relevância da inclusão da educação patrimonial como forma a garantir que a comunidade seja a gestora do seu patrimônio cultural tangível e intangível.

Introdução

A preocupação com a salvaguarda da memória e identidade específicas dos povos tem sido tema de discussão em foros nacionais e internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco reconhece a diversidade cultural como fator de desenvolvimento e herança comum de toda a humanidade e promove os princípios a serem incorporados nas estratégias dos Estados quanto à preservação do patrimônio cultural (Unesco, 1972). No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) destaca-se em ações que incluem a temática da educação patrimonial em ambientes formais e não formais de ensino, trazendo como resultado a publicação dos Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial, que servem de orientação para professores e demais intervenientes da arena cultural. No campo da educação, a existência da Lei nº 10.639/03 contribui com a preservação do patrimônio cultural de raiz africana, na medida em que ocorre a incorporação de seus elementos culturais, intrínsecos à própria educação, no processo de ensino-aprendizagem formal.

A República de Moçambique, por sua vez, é um País Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), parte integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), da qual o Brasil faz parte, e, devido à similaridade histórica da colonização, ocorre a partilha da língua e de outros aspectos culturais entre esses dois países, bem como a preocupação com o patrimônio cultural. Reconhecendo a importância do legado histórico-cultural, a Convenção da Unesco para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural (1972) levou aos seus Estados membros a um comprometimento em assegurar a identificação, proteção, conservação e apresentação do patrimônio cultural e natural em território. Essa convenção foi adotada por Moçambique em 1982, segundo Macamo (2014, p.2).

Neste âmbito, visando contribuir com o conhecimento acerca da história e cultura africanas, valendo-se da iniciativa do Iphan com a temática da preservação cultural e educação, e reconhecendo que o conhecimento e a partilha sobre o "outro" contribuem para o fim dos preconceitos, este trabalho busca analisar algumas ações educacionais e culturais, intencionais e não intencionais, que contribuem para a preservação do patrimônio cultural e sua relação com os ambientes de ensino-aprendizagem formal e não formal no contexto moçambicano.

Apesar da difícil tarefa de distinguir entre cultura e educação, abordou-se o objeto de estudo segundo o pressuposto dedutivo de que a cultura é um fenômeno social total¹. Sendo assim, possui influências simultâneas com outras dimensões da realidade social. Por um lado a educação e, por outro, práticas "comuns" do dia a dia estão se influenciando reciprocamente todo o tempo - por isso a ideia de totalidade quanto à sua abrangência.

¹ Marcel Maus (1872-1950) defendeu a necessidade de um estudo integrado dos diferentes componentes sociais, introduzindo o conceito de fenômeno social total, exatamente para chamar a atenção para a complexidade e totalidade que caracteriza os fenômenos sociais (cf. Silva & Pinto, 2001).

Quanto ao procedimento, foram utilizados o método e a técnica da pesquisa bibliográfica, que se apoia em fontes secundárias "desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc." (Lakatos e Marconi, 2003, p.183). Também foram feitas visitas à Direção Nacional do Patrimônio Cultural (DNPC), ao Arquivo do Patrimônio Cultural - Instituto de Investigação Sociocultural (Arpac), ao Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) e à Biblioteca Nacional, na Província de Maputo. Outras pesquisas foram realizadas na internet.

1. Cultura e Educação - Como se relacionam?

A primeira definição científica do conceito de cultura vem do antropólogo inglês, Edward Tylor (1871, citado por Laraia, 2001), que a descreve como o conjunto complexo que inclui conhecimentos, leis, arte, moral, hábitos e costumes e outras aptidões adquiridas pelo indivíduo como membro de um grupo social. Esta é uma abordagem ampla que permite a inclusão de tudo aquilo que entendemos por cultura.

Mais contextualizado em Moçambique, a cultura é definida como sendo "um conjunto complexo de maneiras de ser, estar, e relacionar-se desde o nascimento até a morte, passando pelos rituais que marcam os principais momentos do processo de integração social e de socialização" (Jopela, 2014a, p.5). "Por isso, a cultura deve ser entendida como a totalidade do modo de vida de um povo ou comunidade" (Resolução 12/97, p.5).

Cada grupo social tem sua maneira particular de ser, pensar e sentir, entretanto, a categorização da cultura acontece de forma universal, por isso dizemos que a cultura é particular e universal. Consideramos a característica transversal da cultura, isto é, a sua relação e influência simultânea com outras dimensões da vida. Daí, é possível dizer que a cultura é um fenômeno social total, pois a alteração num de seus elementos acarreta mudança noutras áreas da vida individual e coletiva. A mudança de valores pode inculcar na economia, bem como as crenças e mitos podem influenciar a alimentação e vestuário de determinado grupo. Por isso, a cultura é um complexo na medida em que há variáveis dependentes e independentes que com ela se relacionam nos diferentes setores da realidade social.

A Educação, como um processo de influência sobre as pessoas, que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio (Calleja, 2008), é uma variável inerente à cultura, pois esta permite-lhes formar um valor dos conteúdos adquiridos e desenvolver a forma como aplicar estes conhecimentos à realidade. Nesta ordem de ideias, o trabalho de Brito et al (2011) aborda, com outras palavras, esta transversalidade da cultura, ao declarar que é possível perceber "a impactante presença do patrimônio cultural no ato educativo, independente do lugar e da intencionalidade do ato" (Brito et al, 2011, p.18). Portanto, a cultura orienta os indivíduos, acentua a identidade e, assim, garante a continuidade do grupo. Esta orientação cultural vem por meio da educação, pois a cultura é aprendida².

² Sobre a "cultural transmission", a antropóloga Nancy Jhervis reforça a ideia de que a cultura é transmitida através de uma linguagem, logo, tem esta característica simbólica: "culture is learned" (Nancy Jhervis, What is a Culture? China Institute, 2009).

A educação não pode ser entendida numa perspectiva linear ou alienante. Deve ser percebida como um processo de mútua influência, pois, no contato entre as pessoas, são construídas as identidades. Sendo assim, a educação, como processo de transmissão de mensagem, deve ser entendida em sentido bilateral para evitarmos o engano de pensar que a cultura apenas determina sobre os indivíduos. Além disso, ela é também por eles determinada.

Relembremos que toda sociedade possui cultura, ou culturas, devido à sua diversidade. Cada qual se relaciona com o meio em que se encontra de certa maneira. Muitas dessas formas de estar têm sido criadas, ensinadas, aprendidas e recriadas de geração em geração.

A educação não pode ser entendida numa perspectiva linear ou alienante. Deve ser percebida como um processo de mútua influência, pois, no contato entre as pessoas, são construídas as identidades. Sendo assim, a educação, como processo de transmissão de mensagem, deve ser entendida em sentido bilateral para evitarmos o engano de pensar que a cultura apenas determina sobre os indivíduos. Além disso, ela é também por eles determinada. O homem cria e aprende a cultura, que não pode

ser transmitida geneticamente. Nesta ordem de ideias, a educação utiliza-se de uma linguagem para transmitir esta mensagem, fruto de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos. Sendo a cultura um conjunto de símbolos, esta pode ser representada de diferentes maneiras: nos gestos, nas vestes, na preparação dos alimentos, na forma de tratamento a outras pessoas, na escrita, na fala, na dança, pintura, entre outros.

Assim sendo, esta troca de símbolos pode acontecer de diferentes maneiras, e a estes contextos vamos chamar por ambientes formais e não formais de ensino, pois

" diferente do que comumente se pensa sobre educação (que esta acontece apenas na escola), ela é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre um indivíduo. As relações com a família, a casa, a rua, os amigos, as férias, o cotidiano do trabalho, todos os aspectos da vida são fundamentais para a formação de um sujeito" (Brito et al, 2011, p. 17).

No ambiente formal, vamos enquadrar as ações desenvolvidas nas escolas e por órgãos afins, com ou sem a finalidade da preservação do patrimônio. Por ambiente não formal consideremos as ações que ocorrem no dia a dia, com ou sem a intenção de transmitir conhecimentos e práticas, mas onde a transmissão do saber é inerente. Para o ambiente formal, vamos considerar os contextos que envolvem a sistematização do conhecimento científico, neste caso os trabalhos de pesquisa, que, sem a intenção, contribuem para a preservação do patrimônio através de análises de elementos culturais. As pesquisas são aqui consideradas como ambiente formal, pois seguem as convenções das ciências sociais para sua elaboração. Também são consideradas as escolas e outras instituições de ensino. Os contextos não formais são aqui descritos como o contexto familiar, vizinhança, locais de turismo e práticas culturais, como os ritos de iniciação.

1.1. Patrimônio cultural e educação patrimonial

Como expressão da cultura, existe um vasto e complexo patrimônio de línguas, religiões, artes, instrumentos, culinária, mitos, ritos e outras particularidades que representam a criatividade e identidade moçambicana.

O patrimônio cultural é a herança deixada ao longo dos séculos. Todo o conhecimento acumulado, construções e práticas têm sua continuidade através da transmissão de uma geração a outra. A isto chamamos de tradição e tornam-se num registro do que o grupo foi e vive, ou seja, tornam-se testemunho histórico. A partir do conhecimento sobre o passado, os indivíduos têm a capacidade de decidir que caminho seguir para o futuro. A cultura orienta a partir do conhecimento que já se possui sobre determinados aspectos da realidade social e atribui significados a estes outros elementos que com ela dialogam. Por isso tem em si mesma a continuidade, o que não implica ser estática. Pelo contrário, as mudanças de costumes são bastante comuns, por isso o caráter dinâmico e adaptativo da cultura. Sendo assim,

o conjunto de bens que integram o patrimônio cultural não pode ser visto de uma forma estática, que se esgota na mera conservação e preservação ou defesa dos bens culturais herdados das gerações passadas para serem usufruídas pela geração presente e transmitidos às gerações vindouras. Antes deve ser entendido em termos abertos, dinâmicos e vivos de molde a compreender não só o tradicional direito de acesso à fruição dos bens culturais de que goza a geração presente nas suas múltiplas e diversificadas manifestações, mas também, de um lado, a sua valorização ou enriquecimento que constituem dever de todos os cidadãos e tarefa da comunidade estadual e, de outro lado, a abertura para abarcar os chamados bens culturais potenciais ou bens culturais em devir (Nabais, 2010, p.12-13).

O patrimônio cultural, segundo Jopela,

é o conjunto de bens tangíveis e intangíveis, que constituem a herança de um grupo de pessoas e que reforçam, emocionalmente, o seu sentido de comunidade com uma identidade própria, sendo percebidos por outros como característicos. Por outro lado, o patrimônio cultural é definido, pela Lei nº 10/88, de 22 de dezembro, como sendo o <<conjunto de bens materiais e imateriais criados ou integrados pelo povo moçambicano ao longo de sua história, com relevância para a definição da sua identidade cultural>> (Jopela, 2014a, p.5).

A esta definição de patrimônio, são incluídos os elementos que fazem parte da memória coletiva, tais como a história e a literatura oral, as tradições populares, os ritos, as próprias línguas nacionais, as obras da criatividade comunitária e todas as formas de criação artística e literária (contos, provérbios e outros aspectos do saber popular). Incluem-se, também, a arte rupestre³ e os ritos de iniciação⁴.

³ Trata-se de um "conjunto de manifestações artístico simbólicas representadas nas paredes e tetos das cavernas, grutas e abrigos rochosos", que compreende gravuras e pinturas (Jopela, 2014b, p.15).

⁴ Ritos de iniciação, conforme definido por Michel (s.d. citado por Manhice, 2012, p.16), são "um processo cerimonial pelo qual um indivíduo ganha uma nova posição social, ou seja, a passagem de um estado para outro, da infância para a vida adulta. Cujas características essenciais são a aquisição pelo indivíduo duma série de deveres, direitos, obrigações e privilégios em virtude da sua mudança de estatuto".

As mudanças são inerentes à vida. Seja a forma de pensar, os materiais utilizados, nos modelos de roupas, nas cerimônias, todos estes traços estão a sofrer constante transformação, devido à característica dinâmica da cultura. Portanto, preservar é conceituado como "manter o imóvel na condição que se encontra, tentando ao mesmo tempo, travar ou atrasar a sua deteriorização" (Jopela, 2014a, p.7), que se difere de proteger ou conservar, apesar de todas estas ações constituírem medidas da gestão do patrimônio, isto é, a "conservação planejada dos recursos patrimoniais existentes" (Jopela, 2014a, p.7)

O patrimônio imaterial é preservado pela educação, que também contribui para a transmissão dos valores ao redor do bem tangível e intangível, garantindo assim uma memória coletiva. Discussões têm sido feitas a respeito da educação patrimonial como medida de preservação do patrimônio e sobre a importância do envolvimento da comunidade para ditar os rumos que as políticas preservacionistas devem tomar (Nabais, 2010, p. 31; Braga, 2011, p.19-20).

Educação patrimonial é definido pelo Iphan (citado por Brito et. al, 2011, p.16), como os processos educacionais que têm como foco o patrimônio cultural em todas as suas manifestações, "com o objetivo de colaborar para o reconhecimento, valorização e preservação dos bens culturais como recurso para a compreensão do presente e sua articulação com o passado e projeção para o futuro."

Quanto à necessidade de envolver a comunidade nos processos de proteção do patrimônio, Laranjeira (2012, p.161) aborda que

Moçambique tem que rever e atualizar a sua legislação sobre patrimônio cultural como forma de fazer frente aos projetos de desenvolvimento e garantir o envolvimento da comunidade de forma efetiva em todos os processos que envolvam a proteção e

valorização do seu patrimônio cultural sob o risco de se criarem focos de instabilidade social e quiçá política. Dado que a destruição do patrimônio cultural de uma determinada comunidade afeta a sua identidade cultural, assim como, o seu sentido de pertença, o que pode causar a desagregação social das comunidades e emergência de patologias sociais.

2. Um pouco de História

"(...) Moçambique como aquele extenso território que se estende ao longo da costa oriental, entre a Tanzânia e a África do Sul, pouco mais sabem acerca dele, exceto que é <<português>>."

(Mondlane, 1975, p.4, grifo do autor)

A República de Moçambique está situada a sudeste do continente africano e a superfície do território é limitada a norte pela Tanzânia, a oeste pelo Malawi, Zâmbia, Zimbábwe, África do Sul e Suazilândia, e a leste pelo Oceano Índico. A posição geográfica de Moçambique possibilitou um local de cruzamento de múltiplas influências sociais, culturais e políticas, assim sendo, históricas (Rocha, 2006).

Como em toda a região austral do continente africano, encontram-se em Moçambique vários locais de pinturas rupestres, estando os mais conhecidos localizados nas atuais províncias de Manica, Tete, Niassa e Nampula (Morais, 1988, citado por Rocha, 2006, p. 14).

As primeiras sociedades de língua banto fixaram-se nesta região, absorvendo ou expulsando os bandos nômades originários, trazendo consigo o conhecimento do trabalho de metais e de técnicas agrícolas. As influências decisivas no século XV de múltiplos povos na África Oriental resultou em densa atividade social, política e comercial, estabelecendo povoações e o desenvolvimento de cidades e de outros estabelecimentos ao longo da costa. Segundo

Mondlane (1975), na famosa viagem de Vasco da Gama em 1498, mercadores árabes já tinham visitado a costa, deixando postos estabelecidos, espalhando o islã e a sua cultura entre os povos da região costeira.

Inicialmente, o objetivo da expansão portuguesa no Oceano Índico era o comércio das especiarias do Oriente. Faltando os meios com que pagar as especiarias, firmemente nas mãos dos comerciantes islâmicos, acharam necessário o controle do comércio do ouro e do marfim de Moçambique e, por isso, ocuparam Sofala e a Ilha de Moçambique. A Ilha de Moçambique, inscrita na lista do patrimônio mundial em dezembro de 1991, tem marcas deixadas pelas populações muito variadas que ali congregavam, dentre os quais: makhwas, hindus, muçulmanos e portugueses, o que resultou uma população "miscigenada e aculturada" (Rocha, 2006. p.104).

Durante o século XIX, a história das populações de Moçambique foi marcada, entre outros eventos, pela penetração na África Austral e Centro-Oriental, de várias expedições europeias de exploração e reconhecimento, no rescaldo da Conferência de Berlim (1884-1885), que ditou a partilha de África entre as principais potências europeias. No sul do território, a autoridade portuguesa se tornou efetiva após ter vencido o maior foco resistente centrado no Estado de Gaza (1894-1897), culminando com a prisão e deportação para Portugal do Rei Gungunhana e dos seus principais colaboradores. A partir de então, a história de Moçambique é marcada por um longo período de domínio colonial que se estende até 1975, após uma dura luta anticolonial e nacionalista que durou 10 anos (Rocha, 2006).

As várias culturas na África apresentavam "aspectos morais e métodos educacionais, mediante os quais as crianças podiam absorver a cultura e tornar-se membros bem adaptados à sociedade que tinham nascido" (Mondlane,

Durante o século XIX, a história das populações de Moçambique foi marcada, entre outros eventos, pela penetração na África Austral e Centro-Oriental, de várias expedições europeias de exploração e reconhecimento, no rescaldo da Conferência de Berlim (1884-1885), que ditou a partilha de África entre as principais potências europeias. No sul do território, a autoridade portuguesa se tornou efetiva após ter vencido o maior foco resistente centrado no Estado de Gaza (1894-1897), culminando com a prisão e deportação para Portugal do Rei Gungunhana e dos seus principais colaboradores. A partir de então, a história de Moçambique é marcada por um longo período de domínio colonial que se estende até 1975, após uma dura luta anticolonial e nacionalista que durou 10 anos.

1975, p.37). Contudo, a educação no período colonial foi um processo de expansão da língua

e cultura portuguesas. Nessa fase, grupos associativos surgiram, muitos deles entre estudantes, que conseguiam a revalorização da cultura nacional em contra-ataque à tentativa portuguesa de "levar os africanos a "desprezarem e abandonar o seu próprio povo" (Mondlane, 1975, p.82).

Eduardo Mondlane, um dos idealizadores da unidade nacional e fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), fez auto-relato do início da luta armada em 1965. Em sua obra *Lutar por Moçambique* (1975), descreve as ações tomadas para mobilização da comunidade e aborda como a resistência inspirou um movimento artístico, destacando os pintores Malangatana e Craveirinha, o contista Luís Bernardo Honwana e os poetas José Craveirinha e Noémia de Sousa. É a chamada contestação cultural, conforme nos traz Hedges (1993), em que a vida cultural constituía um dos principais meios de oposição ao domínio colonial:

Os contos que se narravam no ambiente familiar, as canções, os camponeses e trabalhadores nos campos e portos, as obras de arte plástica (escultura e máscaras), a pintura e a literatura oral e escrita, como meios de transmissão dos valores culturais da sociedade, constituíram as formas de crítica social e de protesto ao colonialismo. Estas formas de expressão foram as mais viáveis, porque eram, geralmente, imunes à censura colonial, por serem, em grande medida, incompreensíveis ao colonizador, que menosprezava a língua e cultura do povo (Hedges, 1993, p. 222).

Foi esta resistência e apelo à cultura que conduziram à independência em 25 de junho de 1975. Seguiu-se um período de reestruturação e edificação para uma nova sociedade moçambicana, "livre e preocupada com a valorização do Patrimônio Cultural Nacional" (CNCD, 2000, p.5).

3. Ações de preservação do patrimônio cultural em Moçambique e sua relação com os ambientes de ensino formal e não formal

"Um povo sem memória é um povo sem história.

Um povo sem história é um povo sem alma "

(Provérbio popular Swahili)

O primeiro presidente da República de Moçambique foi Samora Moisés Machel (1975-1986), autor da expressão "A cultura é o sol que nunca desce", também reconhecido internacionalmente como um dos principais nacionalistas africanos. Em representação da FRELIMO, Samora Machel deu continuidade ao projeto da unidade nacional idealizado pelo então falecido Eduardo Mondlane. A seguir são citadas algumas medidas de preservação e valorização do patrimônio cultural adotadas após a independência nacional.

Festival Nacional da Cultura e ensino formal e não formal

Uma das primeiras ações do novo governo moçambicano foi a criação do Festival Nacional da Cultura (FNC), que tem sua origem em 1978, sob a alcunha de Festival Nacional de Dança Popular (Landgraf, 2014). Para a realização dos festivais, são envolvidas expressões artísticas de diferentes partes do país, que têm a oportunidade de comungar uma mesma nacionalidade, concretizando a unidade nacional. Em 2014, realizou-se a VIII Edição do FNC, na província de Inhambane. As comunidades são incentivadas a se inscreverem e ocorre uma seleção para representação provincial com as diversas manifestações existentes no território, dentre elas a dança e a culinária.

Essa forma de preservação da unidade na diversidade, relacionamos com o ambiente de ensino não formal, na medida em que a comunidade continua a investir em suas

manifestações e é incentivada a praticar as particularidades de sua própria cultura.

CNCD e ambientes de ensino

Em 1979, nasceu o Grupo Nacional de Canto e Dança, que originou a atual Companhia Nacional de Canto e Dança (CNCD), que baseia suas ações principalmente na execução de danças do patrimônio cultural moçambicano (CNCD, 2000, p.5). A CNCD realiza a pesquisa de material da cultura tradicional existente no país, por isso está sempre a introduzir novos estilos de danças e canções no seu repertório. Um dos objetivos básicos da Companhia é contribuir positivamente para o realce dos padrões estético-culturais da sociedade moçambicana, cuja missão consiste em "fazer a recolha, preservação, valorização e difusão, através do espetáculo e outras formas, do patrimônio cultural de Moçambique (...)" (CNCD, 2000, p.6). O aspecto que mais caracteriza o trabalho da CNCD é "transformar os seus espetáculos puramente lúdicos também em sessões didáticas, privilegiando a história do país (...)" (CNCD, 2000, p.6). Atualmente, esta Companhia encontra-se sob tutela do Ministério da Cultura e tornou-se tema de monografias e outros estudos que abordam sobre sua importância na transmissão dos valores e identidade, além da promoção da cultura moçambicana em nível internacional. Neste âmbito, podemos estabelecer dois tipos de relações com a educação: uma pelo fato de a CNCD pesquisar sobre a própria cultura para incluí-la no seu repertório; outra relação vem do fato da partilha deste saber através da linguagem artística, em ambiente não formal.

Legislação cultural e ambientes de ensino

Em termos jurídicos, o país adotou instrumentos como a Lei nº 10, de 22 de dezembro de 1988, sobre a Proteção do Patrimônio Cultural; o Decreto nº 27, de

20 de julho de 1994, sobre a Proteção do Patrimônio Arqueológico; e a Resolução 12, de 10 de junho de 1997, acerca da Política Cultural de Moçambique e Estratégia de sua Implementação.

Na Política Cultural, "o Governo reconhece a cultura como componente determinante da personalidade dos moçambicanos e considera a sua valorização um elemento fundamental para a consolidação da unidade nacional, da identidade individual e de grupo" (Resolução 12/97), e tem como princípio que o desenvolvimento social e econômico deve ter a cultura como ponto de partida e de referência obrigatória.

Como forma de garantir medidas de preservação do patrimônio cultural, foi criada a Direção Nacional do Patrimônio Cultural-DNPC. Esta faz parte da estrutura do Ministério da Cultura, na categoria de inspeção-geral. No campo da educação patrimonial, criou e distribuiu o Manual de Conservação do Patrimônio Cultural Imóvel (PCI), com o objetivo de contribuir com a disseminação dos procedimentos básicos de conservação do PCI, para garantir a sua proteção e fruição pública (Macamo, 2014, p.1).

O Manual aborda exemplos de ações de preservação e valorização patrimonial, como acontece no Monte Chinhamapere, na Província de Manica, onde, além da intervenção governamental, há respeito pelos conhecimentos tradicionais locais para a conservação do patrimônio. Este local, citado por Jopela (2014c, p.37), possui valor social a ele relacionado, dado que abriga vários sítios de arte rupestre e tornou-se um foco espiritual e de outras manifestações culturais.

Esta medida adotada pelo DNPC, que aqui é relacionada com a educação em ambiente não formal, denomina-se "custódia tradicional" do patrimônio cultural imóvel em Moçambique,

que engloba os mecanismos e ações levadas a cabo pela comunidade local, com vista ao uso e contínua preservação das pinturas rupestres e do meio natural envolvente com relevância cultural (Jopela 2011, citado por Jopela, 2014d, p. 55).

Quanto à conservação de estações arqueológicas com pinturas rupestres, Muianga (2014, p. 44-45) aponta a pertinência de sensibilizar a comunidade local sobre a importância da preservação do património em causa, dado a problema de origem humana: o grafito [pixação]. Além disso, a informação é disseminada nas escolas mais próximas, de modo a consciencializar a comunidade estudantil sobre sua importância. Outras medidas de educação informal são as placas informativas e placas descritivas, com vista à disseminação da informação ao público.

No âmbito da educação patrimonial, o modelo de placas didáticas, assim designadas pelo DNPC, apela para o código de conduta a ser seguido pelos visitantes, exemplificado conforme trecho a seguir:

As pinturas rupestres são um recurso cultural não renovável visto que uma vez destruídas perdem-se para sempre. Por isso, aprecie a arte tratando-a com respeito: tire fotografias, olhe as imagens de perto, mas nunca toque nas pinturas porque as gorduras da sua pele irão danificar a arte dos nossos antepassados (Jopela, 2010, p.15, citado por Muianga, 2014, p.47).

Neste âmbito, podemos considerar o património cultural, ao qual a educação é intrínseca, para a preservação de outros elementos culturais. Referimos, assim, aos mitos, crenças e rituais, que constituem formas de orientação individual, favorecendo a preservação da própria cultura. Um outro exemplo é o caso da Floresta Sagrada de Chirindzene, na Província de Gaza, onde os mitos contribuem para sua preservação.

Educação formal e preservação do património cultural: ensino bilingue

Existem casos onde a educação formal contribui para a preservação do património. Como exemplo, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos, adotou como estratégia assegurar a expansão do ensino bilingue, integrando-o no sistema normal de ensino. Para tal, promove a capacitação pedagógica dos professores, com vista a garantir a expansão com qualidade e também a produção de material para este fim (Moçambique, 2012).

Falam-se em Moçambique, além do Português, várias línguas autóctones do grupo banto. As línguas nacionais são "importante património por serem o principal repositório e veículo das tradições nacionais" (Resolução 12/97, p.7), e configuram como aspecto fundamental na preservação de outros elementos culturais. Concordamos com Lopes (2001), que enfoca sobre a marginalização dessas línguas e seus reflexos no fracasso escolar e como isso pode afetar a preservação dos valores culturais da sociedade.

O ensino bilingue recorre às línguas nacionais maternas para facilitar a compreensão de conteúdos, melhorar as competências de leitura, escrita, cálculo numérico e outras habilidades. "Fomentar a diversidade linguística, respeitando a língua materna em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do pluralismo desde a mais jovem idade", constitui também estratégia para salvaguarda do património linguístico da humanidade (Unesco, 2002). Outros autores dissertaram sobre esta temática e, de forma geral, consideraram as línguas autóctones como um património a ser preservado.

Educação patrimonial e ensino formal e não formal: visitas guiadas

Reflexo da preservação do património no ambiente de ensino formal, refere-se, entre outros, às visitas guiadas aos locais protegidos pela Lei de Preservação do Património Cultural, como acontece na Fortaleza de Maputo, que também é alvo do turismo cultural. O turismo cultural é também outra medida que assegura a educação dos visitantes internacionais, que os leva a contribuir com a valorização do património nacional, a partir da transmissão da existência da diversidade cultural moçambicana (Muocha, 2014). A fortaleza de Maputo também recebe a visita de escolas que têm incluído temas transversais no currículo de ensino.

Preservação do património e ensino formal - escolas nos espaços conservados

Uma relação de reflexo da conservação do património no ambiente formal de ensino são os novos fins dados para construções conservadas (PCI), como a criação de escolas, que acontece na Ilha de Moçambique, onde os espaços conservados ganham nova utilidade. Tais espaços são estruturados para funcionamento de Departamentos do Governo, como acontece com o DNPC que se encontra na Casa de Ferro, antiga casa do Governador, na cidade de Maputo.

Educação não formal e preservação do património cultural imaterial: ritos de iniciação

Como exemplo dos reflexos do património cultural no ambiente não formal de ensino, passo a citar a educação tradicional, que constitui transmissão de valores e comportamentos (relação não intencional com a educação patrimonial) através dos ritos de iniciação. O termo tradicional refere-se a "comunidades que ainda se orientam, em grande medida, pelos valores culturais (...), em Moçambique, o termo manifesta-se nas comunidades do meio rural." (Jopela, 2014d, p.55). Segundo a Unesco (2002), os Estados

devem incorporar métodos pedagógicos tradicionais com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.

Os ritos de iniciação constituem práticas de socialização primária, em que as novas gerações são introduzidas nos valores e práticas culturais do grupo em que se encontram, além de ensinamentos sobre a boa convivência e respeito aos mais antigos. Conforme apresenta Manhice (2012, p.46), a respeito de tal prática, em grupo de etnia maconde, na cidade de Maputo: "Os filhos são educados no espírito do coletivismo, respeito pelo próximo em especial pela família e restantes adultos da zona, o que traz sossego e tranquilidade dentro da comunidade e da zona em geral".

Moisés (2014) aborda a respeito dos ritos de iniciação e os desafios para a educação no Distrito de Lichinga. Esta autora traz a abordagem da interferência dessa prática no período letivo, e por se tratar de uma prática que constitui a base da educação, eis a necessidade da inclusão dos ritos de iniciação no currículo escolar como tema transversal.

Em ambos casos, para seus praticantes, os ritos de iniciação trazem vantagens. Entretanto, o bom é relativo, assim como a própria cultura é relativa, tornando este um assunto polêmico e delicado. Como a cultura é uma lente particular inerente a cada grupo, é impossível que pessoas de diferentes contextos tenham a mesma percepção sobre os mesmos fatos da realidade social. Com isto, vamos nos ater apenas aos aspectos que se enquadram ao objetivo deste trabalho, neste caso, a convergência das autoras quanto ao valor atribuído aos ritos de iniciação, que constitui forma de educação tradicional, em que os jovens são preparados para a vida adulta e assimilam os valores morais do seu grupo.

Ensino formal e a preservação do patrimônio cultural: ISArC

Como resultado da demanda em se preservar e valorizar o patrimônio cultural, foram criados cursos voltados à formação de técnicos, gestores e pesquisadores na área da cultura. Enquadra-se neste âmbito o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), primeira instituição vocacionada ao ensino das artes e cultura na África Portuguesa, que teve início de suas atividades em 2009. Em 2012 realizou sua primeira cerimônia de graduação, sendo muitos dos graduados funcionários dos Departamentos da Cultura, que se aprimoraram em suas atividades de gestão e contribuem com o avanço do conhecimento científico de âmbito cultural, cujas monografias mostraram-se relevantes para a realização do presente trabalho.

Considerações finais

Compete a cada Estado a divulgação de seu patrimônio cultural em nível nacional e internacional, para maior conhecimento sobre si e sobre o outro, com vistas a aproveitar o poder da cultura, a fim de aumentar o seu prestígio, imagem e confiança com outros povos.

Ao longo deste trabalho, buscou-se estabelecer relações entre a preservação do patrimônio cultural e o processo de ensino-aprendizagem em Moçambique, com enfoque em algumas ações

específicas, não incluindo muitas outras práticas e discussões que têm sido levadas a cabo no plano nacional e internacional.

Sendo assim, convém reconhecer a relação de interdependência intrínseca entre cultura e educação, em quaisquer ambientes, considerando também o caráter particular e subjetivo onde se manifesta. Cada comunidade tem um patrimônio mais local que global, por isso a necessidade da participação de todos para o reconhecimento e valorização desta herança comum. Assim, a educação patrimonial é fundamental para que a comunidade seja a guardiã do seu patrimônio.

Algumas ações desenvolvidas em Moçambique refletem-se nos ambientes formais e não formais de ensino e, de certa forma, contribuem para a preservação patrimonial. No ambiente formal, encontramos o ensino bilingue, instituições vocacionadas, a reutilização de espaços conservados para visitas e construção de escolas. O ambiente não formal é relacionado com ações como festivais nacionais da cultura, Companhia Nacional de Canto e Dança, ritos de iniciação, custódia tradicional e outras medidas de educação patrimonial do DNPC. Pode-se, portanto, reconhecer a cultura como fator de desenvolvimento social, que se relaciona com todas as áreas da vida e que garante a sua própria continuidade.

BIBLIOGRAFIA

- BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, Patrimônio e Cidadania. In: *Caderno Temático 1. Educação patrimonial: orientações ao professor*. 2 imp. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011, p. 19-21.
- BRITO, Ana Paula Ferreira de. et al. "Patrimônio e Educação: Primeiras ideias". In: *Caderno Temático 1. Educação patrimonial: orientações ao professor*. 2 imp. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011, p. 14-18.
- CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século: Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica de Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, no 27, 2008, p. 109-117.
- CNCD. *Companhia Nacional de Canto e Dança: 20 Anos*. Maputo: CNCD, 2000.
- HEDGES, David (coord.). *História de Moçambique, Volume 3: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*. Maputo: Departamento de História da UEM, 1993.

JHERVIS, Nancy. *What is a Culture?*. China Institute: 2009.

JOPELA, Albino. "Definição de conceitos-chave". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p. 5-10.

_____. b. "Os constrangimentos que afetam o PCI". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p.13-22.

_____. c. "Procedimentos técnicos para a conservação do patrimônio cultural imóvel". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p.30-43.

_____. d. "Custódia tradicional do patrimônio cultural imóvel". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p.55-58.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica - 5a edição*. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDGRAF, Flávia Landucci. *Políticas Culturais em Moçambique: do Estado socialista ao aberto à economia de mercado*. (Dissertação de Pós-graduação). São Paulo: USP, 2014.

LARIAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 14a edição, 2001.

LARANJEIRA, Rui. "O desenvolvimento e o Patrimônio Cultural". *Revista Kulimar II*. Maputo: ISArC, 2012.

LOPES, José de Sousa Miguel. Escola e Política Linguística em Moçambique: A cidadania ameaçada. *Revista Elos*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2001, p.1-10.

MACAMO, Solange. "Introdução". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p.1-4.

MANHICE, Maria I. *O papel dos ritos de iniciação na educação da rapariga: o caso dos Macondes na Cidade de Maputo*. (Dissertação de Licenciatura). Instituto Superior de Artes e Cultura/Faculdade de Estudos da Cultura, Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

MOISÉS, Rosalina. "Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação". In: DUARTE, Stela Mithá; MACIEL, Carla Ataíde (orgs.). *Temas transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Maputo: Universidade Pedagógica, 2014, p.22-28.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Peguin Books, 1a edição portuguesa, 1975.

MUIANGA, Décio. "Conservação de estações arqueológicas com pinturas rupestres". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p.44-48.

MUOCHA, Matilde. "A educação patrimonial no contexto da gestão do PCI". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p. 59-64.

NABAIS, José Casalta. *Introdução ao Direito do Patrimônio Cultural*. Coimbra: Edições Almedina. 2010. 2a Ed.

NGUIRAZI, Teodato. "Conservação do patrimônio edificado". In: JOPELA, Albino (coord.). *Manual de preservação do patrimônio cultural imóvel em Moçambique*. Maputo: Ministério da Cultura, 2014, p 49-54.

RESOLUÇÃO 12/97 de 10 de Junho. "Política Cultural de Moçambique e Estratégia de sua implementação." *Boletim da República*, I Série, Número 23, 1997.

ROCHA, Aurélio. *Moçambique: História e Cultura*. Maputo: Texto Editores, 2006.

Silva, A; Pinto, J. Uma visão global sobre as ciências sociais. In Silva, A. e Pinto, J.(Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 11a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

UNESCO. *Convenção Para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural*. 1972.

_____. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*, 2002. Disponível em: unesco.doc.org. Último acesso em: 20 de jun. 2016.

Não era vidro, mas se quebrou – Alguma memória da prática de educação patrimonial vivenciada pelo Centro Cultural Estrela de Lia (2006–2010)

Clênio Sierra de Alcântora

O presente artigo busca relatar práticas de educação patrimonial que foram experimentadas no Centro Cultural Estrela de Lia (CCEL), na Ilha de Itamaracá, Pernambuco, durante o período de 2006 a 2010. O relato faz ver que, mesmo não tendo sido capacitados para tanto e nem tampouco conhecendo formalmente o conceito de educação patrimonial, os integrantes e convidados do centro cultural, uma iniciativa da cirandeira Lia de Itamaracá, protagonizavam experiências riquíssimas que integravam a comunidade do bairro de Jaguaribe, onde o espaço existia, e de áreas adjacentes, levando as oficinas e palestras a várias escolas.

*Ciranda, cirandinha
vamos todos cirandar,
vamos dar a meia volta
volta e meia vamos dar.
O anel que tu me deste
era vidro e se quebrou;
o amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou [...].*

Ciranda, cirandinha
(cantiga de roda de domínio público)

*Ciranda é uma dança do povo,
em Pernambuco é original;
quando o conjunto toca uma melodia
o povo vem participar;
e de mãos dadas forma logo uma ciranda
e começa a cirandar.
Que coisa linda! Que coisa bela!
É ver o povo participar.*

Dança do povo (Bezerra do Sax)

Um encontro e um desafio

Levado por um enorme fascínio e admiração pela artista de cultura popular Lia de Itamaracá, desde que me mudara para a Ilha de Itamaracá, vinha buscando me aproximar dela. Na tarde do domingo de 24 de novembro de 2013¹, eu deixei a minha ilha-morada, que dista a cerca de 48 km do Recife, para ir prestigiar o lançamento do catálogo da exposição multimídia *Lia – A ilha e a ciranda*. A exposição se iniciara em 18 de outubro e ficaria em cartaz até 1º de dezembro daquele ano no Centro Cultural Correios, localizado no Bairro do Recife, atraindo um público bastante numeroso, que superou as expectativas dos organizadores, resultando num tremendo sucesso.

Enquanto aguardava a chegada da diva, fui me enchendo de ansiedade porque saíra de casa decidido a não deixar escapar a oportunidade de, finalmente, chegar perto, tocar e beijar aquela mulher admirável. Após o início da cerimônia de lançamento e depois de enfrentar uma pequena fila para conseguir um autógrafa no meu exemplar do catálogo, eu não só abracei e beijei a negona, como também lhe falei rapidamente da minha admiração por sua pessoa e do fato de, igualmente a ela, residir na ilha que o seu brilho e o seu talento ajudaram a divulgar em todo o país.

Ainda no evento, troquei figurinhas com o produtor artístico de Lia, Beto Hees. A partir daquele encontro – e de maneira muito rápida – passei a

¹ Para ser ainda mais exato, embora os folders e demais materiais de divulgação tenham anunciado que o evento ocorreria uma semana antes, no dia 17, ele acabou, na verdade, sendo adiado porque a publicação não ficara pronta a tempo.

manter um contato bem de perto com tudo o que envolvia a carreira da famosa cirandeira. Sabendo do meu interesse em acompanhá-la com o fito de fazer registros textuais a respeito de suas vivências, Beto Hees me devotou uma confiança e uma solicitude espantosas. Em pouco tempo eu estava não somente percorrendo os bastidores dos shows e visitando a casa da cirandeira, como também unindo as minhas mãos às dele e às dela para batalharmos pela reconstrução e reativação do Centro Cultural Estrela de Lia (CCEL), cuja frágil estrutura veio abaixo em janeiro de 2014, às vésperas do aniversário de setenta anos de idade de Lia.

À medida que fui me inteirando do histórico de funcionamento do CCEL, que era um misto de ponto de cultura e dinâmico espaço de atividades de cunho social, comecei a examinar o acervo documental – *folders*, cartazes, fotografias, objetos, registros textuais – guardado zelosamente por Beto Hees. Me vi diante de um rico material que, compreendi, mais do que ser preservado, merecia ser dado a conhecer a um público amplo. As experiências levadas a cabo pelas pessoas que integravam o CCEL e por outras tantas que eram convidadas para tomar parte como monitoras nos eventos em tudo se enquadravam numa dinâmica metodológica que ganhava relevo em várias partes do país, impulsionada pela diuturna ação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) com vistas a promover a sensibilização do público em geral para com a salvaguarda do patrimônio material e imaterial brasileiro, assegurando sua sobrevivência para as futuras gerações. Tal dinâmica metodológica atendia e atende pelo nome de educação patrimonial. Cabe aqui dizer que, ao estabelecer e disseminar pelo país as chamadas Casas do Patrimônio, o Iphan, a meu ver, está corrigindo um erro histórico presente em quase toda a sua trajetória, qual seja, o de sempre ter mantido longe de suas esferas de atuação a presença do

povo, escolhendo e determinando o que devia ou não devia ser preservado. É o que apontam inúmeros pesquisadores e estudiosos das questões de preservação do patrimônio cultural, como Olinio Gomes Paschoal Coelho (2013) que, num artigo escrito com muita clareza e lucidez, chegou mesmo a dizer que não existe no Brasil uma política nacional que estabeleça uma relação mais estreita entre os bens que são tombados e os grupos sociais que os rodeiam. Isso, segundo ele, tem gerado “uma dicotomia entre o que o poder público decide preservar – tombar – e as próprias comunidades que vivenciam esses bens” (Coelho, 2013, p. 56). Se ainda não se pode dizer que o cidadão comum tem poder de decisão quanto aos critérios de tombamento mantidos pelo Iphan, algo de muito relevante precisa ser destacado neste ponto: de uns tempos para cá essa instituição passou a manter uma política de trazer as comunidades para as suas dependências com o fito de “integrá-las” e fazê-las “interagir” com o que diz respeito às questões de salvaguarda do patrimônio cultural, o que, reconhecemos, é uma verdadeira correção de rumo e não é pouca coisa.

Tomando referenciais teóricos e conceituais de educação patrimonial como fundamentos, este artigo foi concebido com o objetivo de evidenciar como, mesmo sem ter acesso a um conhecimento formal, indivíduos podem desempenhar eficientes atividades que consolidam o entendimento e o propósito de ações educativas para o patrimônio.

Educação patrimonial: fundamentos teóricos e conceituais e outras reflexões

Num país cuja Constituição Federal, em seu artigo 215, traz a determinação de que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” e estabelece que, para tanto, “apoiará e incentivará a valorização das manifestações culturais”, a dura realidade que se constata é um sem-número de cidades por este país afora que não dispõem

de centros culturais, teatros, museus, cinemas e nem sequer bibliotecas. Revela-se, na verdade, o estado de precariedade de acesso aos bens culturais vivenciado por milhares de brasileiros. Dito isso, as políticas públicas e mesmo iniciativas particulares que buscam ultrapassar essa barreira e promover uma democratização de conhecimento e vivência do patrimônio cultural enfrentam, sem dúvida alguma, certa resistência por parte de um público que, por desconhecimento, entende que as únicas formas de cultura que ele aprecia são aquelas que lhe chegam pela televisão e pelo rádio. Sendo assim, para esse público, não é cultura o doce de jaca que a vizinha prepara e põe à venda na barraca; nem a rede artesanal de pesca do preto Francisco; a cantoria dos repentistas que vez e outra aparecem na feira livre; e muito menos a capelinha humilde aonde todo domingo a comunidade vai para assistir à missa celebrada pelo Padre Malaquias. Nesse sentido, creio que, sem que tenha entendimento e nem direito de acesso aos bens materiais e imateriais que representam o seu passado e a sua tradição, o indivíduo não está no pleno exercício daquilo que José Ricardo Oriá Fernandes, em pioneiro artigo que trata da educação patrimonial, denominou de “cidadania cultural” (Fernandes, 1993, p. 271).

Quem ler a publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, lançada pelo Iphan em 2014, ficará sabendo que já no anteprojeto para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), Mário de Andrade apontava para a relevância de um “caráter pedagógico estratégico dos museus e imagens” (Florêncio et al, 2014, p. 5). Aliás, é do autor de *Amar verbo intransitivo* a famosa frase: “Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização”. Rodrigo Melo Franco de Andrade, que dirigiu o órgão desde sua criação, em 1937, até 1967, também apontou, em artigos e discursos, a importância da educação popular

para que se assegurasse a defesa permanente do patrimônio cultural (Florêncio *et al*, 2014, p. 6). No entanto, segue-nos informando a referida publicação, somente a partir de 1975 essa questão começou a ser abordada de modo mais insistente. Na década seguinte, o Iphan se viu efetivamente envolvido com a temática da educação patrimonial, algo que, de uns anos para cá – sinalizando, auspiciosamente, tratar-se de um caminho sem volta – consolidou-se em suas diretrizes administrativas, sobretudo com a criação das chamadas Casas do Patrimônio, que vêm se espalhando de modo promissor pelo país.

Compreendida como “um processo permanente e sistemático de trabalho educativo” que tem como ponto de partida e centro o patrimônio cultural com todas as suas manifestações (Grunberg, 2007, p. 7), a educação patrimonial se apresenta no panorama de desigualdade social em que vivemos – e, por extensão, de falta de acesso efetivo a muitos dos bens culturais –, como um recurso deveras relevante. Além disso, como ressalta José Ricardo, a educação patrimonial e suas práticas pedagógicas podem ser inseridas no ambiente formal de ensino como também alcançar a comunidade em geral, para além dos muros das escolas (Fernandes, 1993, p. 273).

Como educadores, ao tomarmos as práticas pedagógicas de educação patrimonial como mecanismos de ensino-aprendizagem, temos fundamentalmente de levar em conta que, como bem observaram Pedro Paulo Funari e Raquel dos Santos Funari, elas constituem “um campo de ação, por definição, inter e transdisciplinar”, não podendo ser dissociadas “das discussões sobre o sentido mesmo do ensino” (Funari ; Funari, 2007, p. 11).

Penso que uma das grandes questões a ser abordada quando nós, supostos fazedores e/ou construtores da massa conceitual e crítica da educação patrimonial, discutirmos e apreciarmos

seus fundamentos e suas razões de ser e de existir, é que devemos pôr a descoberto e da maneira mais clara possível, a validade daquilo que defendemos. A finalidade é que o conhecimento se dissemine a contento e de modo eficaz, tal qual um rio de saber que vai escoando manso, mas ininterruptamente, sem encontrar obstáculos para a sua passagem. Por onde corre, contribui para irrigar lavouras de sabedoria cultivadas não só com saberes ditos “acadêmicos”, mas também com os conhecimentos mais comezinhos que elas recebem de outros mananciais, como se fossem afluentes, e que podem avolumar e dar substância aos ensinamentos que esse rio maior conduz. Algo que, de certa forma, liga-se à concepção da pedagogia da autonomia do educador pernambucano Paulo Freire, revelando o sujeito também como detentor de saberes úteis na construção e/ou disseminação de um conhecimento (Freire, 1996).

Dito isso, tenhamos em mente que “manuais” e “guias básicos” de educação patrimonial devem ser publicações que, ao mesmo tempo em que ponham em pauta a própria questão epistemológica, também organizem o conhecimento de modo que ele realmente seja esclarecedor e principalmente motivador e incentivador de práticas de ações educativas envolvendo o patrimônio nas mais diferentes situações e ambientes e com os mais diversos públicos. Desta forma, a prática da educação patrimonial, tanto quanto promover o reconhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural, nos possibilita desenvolver estratégias e meios de desencadear sua difusão, amplificando o entendimento de quem quer que esteja à nossa frente, seja alguém que tenha uma formação escolar, seja simplesmente alguém que assistiu a uma palestra ou leu um artigo como este e resolveu implantá-la em sua comunidade.

Essas atividades educativas devem servir como subsídio para que a comunidade em geral “desperte para uma reapropriação de seus bens, sugerindo uma retomada dos valores culturais e históricos” que digam respeito a ela (Oliveira; Wenceslau, 2007, p. 30).

A construção de um pensamento e de uma ação preservacionistas passa, acredito, por uma sensibilização que desperte no cidadão uma postura crítica sobre o que é efetivamente patrimônio (Camargo, 2002; Lemos, 1981) e o porquê da necessidade de sua preservação.

Educação patrimonial como exercício de cidadania

Conforme vamos ampliando o alcance das práticas de educação patrimonial nas escolas, nas associações de moradores, nos clubes de escoteiros e nos mais diversos agrupamentos sociais, acreditamos estar multiplicando as chances e as possibilidades não somente de compreensão da natureza mesma do patrimônio em si – tanto o material quanto o imaterial –, mas também nos sentimos esperançosos de que, ao disseminarmos tal entendimento, conseguiremos, por consequência, incutir no público que nos ouve e/ou lê o anseio de tomar parte nessa cadeia que visa proteger, salvaguardar e, por que não dizer, respeitar os patrimônios em suas mais diversas formas. E isso só poderá ser realmente alcançado quando a educação patrimonial passar a integrar o dia a dia das pessoas de forma mais constante e efetiva e não ficar limitada a explicações enfadonhas no ambiente de quatro paredes de uma sala de aula. Penso que tão ou mais importante que capacitar professores e dirigentes de escolas para que abordem a temática nos conteúdos disciplinares é fazer com que eles agucem o interesse e a disposição de seus alunos, levando-os para

Lia durante uma apresentação no Sesc Vila Mariana, em São Paulo, em julho de 2016: a ciranda e a cultura popular celebradas em toda parte. Foto: Anderson Carvalho.



apreciar patrimônios edificados *in loco*, conduzi-los para que vejam folguedos em atividades, oferecer a eles degustação de comidas típicas, promover oficinas de confecção de objetos ligados às manifestações da cultura popular e até possibilitando o encontro deles com mestres guardiões de algum fazer tradicional – não necessariamente artístico, como um fabricante de colheres de pau, por exemplo. Evidentemente que nem sempre é possível realizar aulas de campo, por várias razões, como a falta de transporte para conduzir os alunos. Entretanto, quando for possível, delas não se deve abrir mão, dada a largueza de entendimento que a vivência prática proporciona acerca do objeto de estudo.

Na minha experiência como pesquisador e, por extensão, educador, tenho encarado a educação patrimonial como uma ferramenta de aprendizado que pode ter resultados muito animadores quanto ao despertar de uma consciência coletiva no sentido de fazer conhecer para que se compreenda a necessidade de proteger e preservar o patrimônio cultural. Os patrimônios, de uma maneira geral, são bens que pertencem a todos nós, são bens coletivos que dizem a nossa história, que falam do nosso passado e que mostram os caminhos percorridos por pessoas que chegaram a este mundo antes de nós. E num país de dimensões continentais como é o Brasil, onde tanto há o que proteger, deve-se tomar, até mesmo como atitude cidadã, o posicionamento firme de compreensão – e de ação – de que os órgãos públicos responsáveis pelas políticas de proteção, divulgação e salvaguarda do patrimônio histórico,

Enquanto se manteve em atividade, o Centro Cultural foi um verdadeiro catalisador de cultura e de ações de cidadania. Fotos: Acervo Centro Cultural Estrela de Lia.



² Da forma como é executada em várias localidades pernambucanas e paraibanas (Diniz, 1960; Rabello, 1979; Pimentel, 2005), as cirandas do Rio de Janeiro e as da Região Amazônica diferem consideravelmente das do Nordeste.

artístico e cultural não têm condições de, sozinhos, manter diligências todo o tempo e em todos os lugares a fim de fiscalizar, fazer levantamentos de danos e casos de desrespeito às leis que protegem os bens e etc. Imbuídos dessa compreensão, podemos agir no sentido de colaborar com o aparato governamental nessa difícil tarefa.

Já faz um bom tempo que o tema “proteção do patrimônio” ganhou maior visibilidade, despertando o interesse não só de profissionais que atuam em áreas afins, como arquitetos, historiadores, restauradores e antropólogos, mas também da mídia de uma maneira ampla. Por isso a conservação de um determinado imóvel ou atos de vandalismo contra monumentos têm ganhado espaço considerável nas páginas dos jornais e nos telejornais. A educação patrimonial também vem ganhando espaço na esfera dessa maior visibilidade das questões que envolvem o patrimônio. Em vista disso, possibilitar que suas práticas se multipliquem e sejam incentivadas fará com que o patrimônio permaneça na ordem do dia. Portanto, o conhecimento de publicações que divulgam práticas de educação patrimonial nos proporciona a possibilidade de replicar experiências que deram certo, bem como oferece a oportunidade de entrarmos em contato com realidades diferentes das que vivenciamos no nosso dia a dia.

Dê-me a sua mão e vamos cirandar

O que vai ser narrado a partir de agora é um relato que, num primeiro momento, busca apresentar tanto um folguedo da cultura popular brasileira – a ciranda – quanto um dos mestres que o divulgam – Lia de Itamaracá. Num segundo momento, vai-se narrar parte da trajetória de um centro cultural destacando o que durante alguns anos nele e por meio dele foi apresentado à comunidade do seu entorno e de áreas adjacentes como práticas que podem ser tomadas como sendo de educação patrimonial.

As tradições, como se sabe, foram todas inventadas (Hobsbawm; Ranger, 2012). No entanto, isso não significa dizer que possamos saber com exatidão qual foi o dia, o mês e o ano e quem inventou determinada tradição, como é o caso do folguedo ciranda. Muito provavelmente concebida a partir das bastante conhecidas e disseminadas brincadeiras de roda infantis, a ciranda², como roda de adultos, deve ter principiado na década de 50 do século passado, em Pernambuco, por obra de Antônio Baracho, um ex-cortador de cana-de-açúcar nascido em Nazaré da Mata (PE) e já falecido, que largou o posto de mestre de maracatu de baque solto para se dedicar ao folguedo, marcando seu nome como o mais importante e talentoso cirandeiro do país. Digo isso porque até hoje não se tem conhecimento de registros documentais desse tipo de ciranda em época anterior às apresentações dele e de seus contemporâneos. Se não foi Baracho quem a inventou, foi ele, ao que parece, quem a moldou tal qual atualmente a conhecemos. Pontuando a importância de Mestre Baracho nos fundamentos desse brinquedo da cultura popular, duas das três filhas dele, Maria Dulce e Severina Baracho, que o acompanhavam nos vocais desde que eram crianças, ainda hoje se apresentam com show próprio e/ou acompanhando Lia de Itamaracá. Assim cantam:

*Sou filha de Baracho, o rei dos cirandeiro
que só o nome dele faz o mundo estremecer.
Papai quando morrer se cobre o mundo de luto
sofre os cirandeiro bruto
que quer cantar sem saber.*

A ciranda, que também dá nome ao ritmo musical que embala os brincantes, é uma dança circular apreciada por pessoas de todas as faixas etárias. Dando as mãos uns aos outros, mulheres, homens e crianças seguem na roda marcando o passo no pé esquerdo a partir da batida do bombo – um dos instrumentos básicos da ciranda,

assim como a caixa e o ganzá -, girando ao mesmo tempo que avançando e recuando, como a imitar o movimento das ondas do mar.

Não seria exagero dizer que, no embate que certos grupos intelectuais empreendem ao distinguir “cultura erudita”, “cultura de massa” e “cultura popular”, esta última quase sempre sai perdendo tanto no que diz respeito ao reconhecimento como manifestação cultural propriamente dita, quanto ao aspecto venal, comercial, pois ainda se acredita que tal forma de cultura não tem grande apelo junto ao público, não desperta interesse de um grupo social amplo. E por que, em vasta medida, essa percepção da cultura popular permanece praticamente inalterada? (Coelho, 1986; Arantes, 1987). A mim me parece que é porque a cultura popular é avaliada como uma manifestação primitiva, arcaica, desalinhada com as ideias de modernidade e progresso, parada no tempo e sem representatividade efetiva. Assim não se enquadra nas escalas da alta cultura, é algo meramente folclórico, menor e realizado por pessoas de baixa ou nenhuma educação formal (Brandão, 1982). Sei e tenho plena consciência

Todo e qualquer iniciativa de educação patrimonial deve ter o compromisso primordial de promover o desmonte, a desconstrução desse pensamento de que a cultura popular é uma cultura que não é rica de significados e nem deve ser tomada como um dos fundamentos das tradições do país.

de como instituições, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), empenham-se em preservar essas representações ditas populares. Por outro lado, não devemos esquecer que essa preocupação com a cultura popular advinda dos órgãos públicos de preservação cultural é relativamente recente, pelo menos nas ações efetivas de salvaguarda, uma vez que, como é do conhecimento de todos os que lidam com as diretrizes concernentes ao patrimônio, em seu começo e durante décadas, a política preservacionista do Iphan empenhou-se em garantir para a posteridade a conservação de edificações monumentais – civis, militares e religiosas – que diziam particularmente a história das elites ou, dito de outra maneira, a história dos dominadores, como pode ser lido no livro *A teimosia das pedras*, de autoria de Vera Milet (Milet, 1988). Deste modo, acredito que toda e qualquer iniciativa de educação patrimonial deve ter o compromisso primordial de promover o desmonte, a desconstrução desse pensamento de que a cultura popular é uma cultura que não é rica de significados e nem deve ser tomada como um dos fundamentos das tradições do país, algo que Gilberto Freyre, Luís Cedro e outros intelectuais procuraram fazer já na década de 1920, em Pernambuco, como atesta a publicação do *Manifesto Regionalista* (Freyre, 1996) no qual se afirmou um compromisso de defesa e preservação desses valores.

Lia de Itamaracá é ciranda, meu bem!

Maria Madalena Correia do Nascimento, conhecida artisticamente como Lia de Itamaracá³, ganhou o epíteto de “rainha da ciranda” quando começou a aparecer para o grande público nos anos 70. Nessa ocasião se verificou, no Recife, por conta das ações do chamado Movimento de Cultura Popular (MCP), ocorrido na década anterior, um início de divulgação e valorização desse segmento cultural, e foi lançado o lp *Lia de Itamaracá – A rainha da ciranda*, pela

Tapascar Produções, em 1977. Ela gravou ainda mais dois discos: *Eu sou Lia* (Ciranda Records, 2000; nesse mesmo ano ele foi lançado também na França pela Arion) e *Ciranda de Ritmos* (Petrobras, 2008). E anda ensaiando o repertório para um próximo lançamento. Atualmente com setenta e dois anos e em plena atividade – basta dizer que no último Carnaval ela fez cinco shows na Região Metropolitana do Recife -, Lia, que conciliou seu labor artístico com o emprego de merendeira numa escola pública, do qual se aposentou, conheceu de muito perto todas as dificuldades enfrentadas pelos artistas da chamada cultura popular. Felizmente se sobrepôs a elas, levando o seu canto e a sua dança até para fora do país.

Mulher de coragem e muita fibra para enfrentar uma sociedade ainda duramente machista, como a brasileira. Negra com a plena convicção de sua cor e, por isso, exaltadora de sua negritude. Guerreira do tipo que não abaixa a cabeça para os desafios que lhe aparecem. Merendeira de mão cheia muito querida por uma multidão de crianças e adolescentes. Carismática, talentosa e com brilho próprio, como deve ser uma verdadeira *pop star*, Lia de Itamaracá é a um só tempo plural e singular, novena e toque de xangô, terra e mar, brasilidade e africanidade, diversidade e síntese, e, sobretudo, um harmonioso encontro da força de viver com a alegria. Uma artista que faz do seu canto e da dança anunciando uma celebração da própria vida e que convoca a todos para darem as mãos numa ciranda de paz, tolerância, respeito e felicidade. Merece mesmo ser chamada e tratada como rainha.

Centro Cultural Estrela de Lia: arte e memória de mãos dadas com ações sociais

Em 2005, no mesmo ano em que foi reconhecida por lei estadual como Patrimônio Vivo de Pernambuco e um ano após ter recebido a Ordem do Mérito Cultural, em Brasília, das mãos do então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, Lia de Itamaracá juntou-se a um grupo de amigos para erguer na Praia de Jaguaribe, próximo à rua onde mora, na Ilha de Itamaracá,

Mulher de coragem e muita fibra para enfrentar uma sociedade ainda duramente machista, como a brasileira. Negra com a plena convicção de sua cor e, por isso, exaltadora de sua negritude. Guerreira do tipo que não abaixa a cabeça para os desafios que lhe aparecem. Merendeira de mão cheia muito querida por uma multidão de crianças e adolescentes. Carismática, talentosa e com brilho próprio, como deve ser uma verdadeira pop star. Lia de Itamaracá é a um só tempo plural e singular, novena e toque de xangô, terra e mar, brasilidade e africanidade, diversidade e síntese, e, sobretudo, um harmonioso encontro da força de viver com a alegria.

³ Ela não cansa de dizer a todo mundo que é a personagem da mais famosa ciranda brasileira, “Quem me deu foi Lia”, cujos versos dizem assim: “Essa ciranda quem me deu foi Lia/que mora na Ilha de Itamaracá”.

um espaço onde ela pudesse realizar, preservar e divulgar a sua ciranda. Assim foi que, valendo-se de recursos próprios, a cirandeira e os seus parceiros juntaram madeira, tronco e palha de coqueiro e puseram de pé o tão por ela desejado Centro Cultural Estrela de Lia (CCEL), um verdadeiro marco de resistência da cultura popular pernambucana. Em que pese o reconhecimento artístico de Lia de Itamaracá, era a primeira vez que o folguedo ciranda dispunha de um espaço próprio para acontecer. Clubes de frevo, maracatu, coco e escolas de samba mantinham e mantêm sedes para a promoção de seus ensaios e festividades, enquanto que a ciranda só aparecia nos eventos, como se os mestres cirandeiros só necessitassem dos pátios das igrejas e das pontas de rua para mostrarem o brinquedo que eles defendem com grande garra e determinação.

Quando o Centro Cultural Estrela de Lia entrou em funcionamento, as noites de sábado em Jaguaribe nunca mais foram as mesmas; elas passaram a ser um grande acontecimento. Ganhando divulgação na imprensa, as apresentações musicais que tomavam o palco da casa atraíam não apenas moradores da ilha, como também levas de turistas que apareciam por lá doidos para dançar ciranda e conhecer a famosa Lia de Itamaracá que, para muitos, não passava de um mito folclórico que só existe na ciranda “Quem me deu foi Lia”. E Lia não deixava por menos: cantava com uma animação que só vendo! E não demorava para que nós, que íamos até lá prestigiá-la junto com os seus convidados, formássemos uma envolvente e animada ciranda e dançássemos até que o cansaço chegasse. Que noites memoráveis!

Como foi dito, o propósito inicial do Centro Cultural Estrela de Lia era promover, preservar e difundir a ciranda. Contudo, a coisa ganhou uma dimensão muitíssimo maior da que fora pensada. Em virtude disso, durante quatro movimentados anos, a comunidade jaguaribense e das

adjacências vivenciaram uma das experiências mais ricas, intensas e dinâmicas que um grupo social jamais experimentara com a arte, a cultura e a cidadania naquela famosa ilha do litoral nordestino.

Com o intuito de atrair ainda mais a comunidade e de dar oportunidade a artistas de diferentes expressões musicais para que divulgassem seus trabalhos, o CCEL passou a semanalmente unir a ciranda a outros ritmos, como o coco e o forró. E não demorou para que se percebesse que mais do que oferecer cultura e arte à comunidade carente do lugar – e convenhamos que isso só não era pouco -, se poderia aproveitar o envolvimento e o interesse de todas aquelas pessoas que buscavam o centro cultural para engajá-las, instruí-las e incluí-las num processo que não apenas garantisse que o folguedo ciranda fosse conhecido pelas futuras gerações, mas também desencadeasse algo de transformador na vida de cada uma delas. Tendo isso em vista, aos 31 dias de agosto de 2006, quando lavraram a Ata de fundação do CCEL no 1º Registro de Títulos, Documentos e de Pessoas Jurídicas do Recife, os membros diretores destacaram, nos parágrafos II e VIII do artigo 5º do documento, que iriam promover “O resgate, preservação, difusão e recriação dos ritmos, danças e cantos das manifestações artísticas e culturais na sua forma mais completa”; e que haveriam de “Formar parcerias com escolas e/ou entidades visando desenvolver projetos de cunho sociocultural e ambiental para crianças, adolescentes e pessoas na terceira idade”.

No papel, não havia o plano de promover práticas de educação patrimonial. Os envolvidos não tinham noção de que o que pretendiam realizar tinha essa denominação, pois era um conceito ainda muito atrelado ao mundo acadêmico e ao universo de pesquisadores e iniciados. Ou seja, o que quero destacar dessa experiência é que aquelas pessoas

fundamentalmente executaram ações de educação patrimonial sem que tivessem noção disso, como instrumento de mobilização social e com o fito de envolver a comunidade local, a fim de se estabelecer trocas culturais e referências identitárias entre o CCEL e a população.

Mas como executar as ações, efetivamente falando, se o centro cultural não tinha recursos financeiros para tanto? A saída foi recorrer a parcerias, como houve com a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf) e aos editais de fomento cultural lançados pelos governos estadual e federal, como o Funcultura, da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe), e o Ministério da Cultura, estabelecendo o CCEL como Ponto de Cultura. Foi através desses financiamentos que, por exemplo, o CCEL organizou duas edições do evento *Ciranda das Artes* – a primeira ocorreu de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007; e a segunda, de janeiro a março de 2008. Além de apresentações de artistas como Dona Selma do Coco, Erasto Vasconcelos e Isaar e de grupos como o Afoxé Oya Yalaxé e o Raízes do Quilombo, oferecia oficinas de animação, percussão, fotografia, cerâmica, iniciação teatral e de mamulengo.

As práticas de educação patrimonial empreendidas pelo CCEL - sejam as realizadas por seus membros efetivos, sejam as executadas por pessoas que eram convidadas para isso -, não se restringiam ao palhoção do centro cultural. Elas chegavam às salas de aulas e a outros espaços disponíveis em escolas da rede pública de ensino da ilha. Tanto os alunos quanto os professores participavam das oficinas e palestras que versavam sobre tradição oral e africanidades, percussão e confecção de instrumentos, modelagem com argila, penteados afros e, claro, tudo sempre sendo arrematado pelo conhecimento teórico e prático da ciranda que, afinal de contas, era o fundamento de toda a ação. Tome-se como

exemplo a oficina de confecção de alfaías. As aulas, que tinham duração de três horas, ocorriam duas vezes por semana durante dois meses. O tempo era relativamente longo devido à preparação da madeira e do couro: a madeira para ser colada em formato arredondado, e o couro para ser esticado. Os alunos aprendiam o passo a passo desde o início, a fim de que pudessem dominar todo o processo e tivessem autonomia para, caso surgisse oportunidade e eles tivessem interesse, pudessem trabalhar com esse ofício. Era essa prática de educação patrimonial uma das mais ricas dentre as que se ofereciam naquele centro cultural.

Deve ser destacado - e aqui se nota a preocupação social ampla do centro cultural - que o CCEL chegou a oferecer cursos de gastronomia e palestras de preservação ambiental com o intuito de capacitar e incentivar a geração de renda na comunidade, onde muitos vivem da pesca artesanal e da coleta de crustáceos e moluscos. Outro ponto que deve ser evidenciado – e este, sim, está em conformidade com o cerne deste artigo – é que, apesar de tratar de preservação cultural, as práticas educativas se limitavam ao patrimônio imaterial, não incluíam o patrimônio material. A Ata de fundação nem toca no assunto, não obstante a Ilha de Itamaracá, cuja ocupação foi iniciada já no século XVI, abrigar diversos prédios históricos, uns conservados e outros em ruínas, o que talvez explique a falta de ações voltadas para a salvaguarda da estrutura do próprio CCEL. Será que os seus membros nutriam o entendimento de que patrimônio material diz respeito somente a edificações erguidas com pedra e cal? O mais provável é que essa questão tenha passado despercebida por eles.

Com suas práticas de educação patrimonial inteiramente dependentes de recursos oriundos de editais, elas foram rareando na medida em que escasseava o dinheiro até serem completamente extintas no ano de 2010. Ainda que a duras



Lia, junto com alguns dos seus músicos - Tom Jaime, Ganga, Toinho e Tony Boy – apresenta-se numa das escolas da comunidade como parte de um dos projetos educativos e culturais organizado pelo Centro Cultural.
Foto: Acervo Centro Cultural Estrela de Lia.

penas, a partir de então o CCEL retomou o foco inicial de ser um espaço de e para a ciranda. Mas mesmo sendo destinado apenas a isso e sem contar com apoio de quem quer que fosse para empreender ações de manutenção e conservação do palhoção rústico e das demais dependências – banheiros e um pequeno bar -, o centro cultural, que em nada ou quase nada mais lembrava os dias de casa cheia e muito movimento, definiu, definiu até vir abaixo sob as fortes chuvas que caíram na ilha, em janeiro de 2014. Por causa disso, triste e desconsolada, Lia nem quis comemorar os seus setenta anos de vida completados no dia doze desse mesmo mês.

O histórico da prática de educação patrimonial, que durante quatro anos foi vivenciada pelo CCEL e do qual este artigo buscou resgatar alguma memória, é de veras significativo e revelador de como ações de caráter educativo conseguem aglutinar a comunidade em torno de um objetivo comum, no caso, promover a preservação e difusão do folguedo ciranda, um patrimônio cultural imaterial pernambucano e que tem, na pessoa da cirandeira Lia de Itamaracá, um dos seus representantes mais conhecidos e populares. A experiência é bastante expressiva também quando se leva em conta e se avalia que os tais

agentes promotores das ações de educação patrimonial não foram capacitados e nem instruídos para tanto. Mesmo assim, buscavam recursos, firmavam parcerias e levavam atividades a escolas e/ou convidavam os interessados a comparecerem ao CCEL a fim de compartilharem seus conhecimentos do fazer cotidiano, esmiuçando, praticando e mostrando tudo o que dizia respeito ao universo dos cirandeiros, alinhavando saberes tradicionais e experiências de vida, alcançando o grande propósito de perpetuar a existência do folguedo.

Tudo o que foi dito aqui corrobora a importância dos esforços que estão sendo novamente envidados por Lia de Itamaracá e por algumas pessoas a ela ligadas para reconstruir, restabelecer e trazer de volta o CCEL, a fim de novamente integrá-lo à dinâmica social do entorno onde ele existia. É um empenho que tem em vista continuar mantendo a preservação e difusão de um patrimônio cultural, unindo esse a outro propósito também de suma importância: buscar pelo menos minimizar o caráter desigual das oportunidades de acesso a bens culturais que se verifica em certos estratos da população, algo extremamente necessário nas periferias das cidades do mundo todo e não só do Brasil.

Em suas apresentações, Lia de Itamaracá, uma negra de origem muito humilde que se tornou uma referência no seu ofício de artista, costuma cantar uma ciranda de autoria de Lourenço da Fonseca Barbosa, o Capiba, intitulada “Minha ciranda”, cujos versos iniciais dizem muito não somente do fundamento agregativo do folguedo como também se porta, a meu ver, como um canto de convocação, de chamamento para que não apenas dancemos e cantemos ciranda, mas também que procuremos cuidar para que ela sempre exista. Então cantemos: “Minha ciranda não é minha só/ela é de todos nós [...]”. Sim, ela é de todos nós.

BIBLIOGRAFIA

- ALCÂNTARA, Clênio Sierra de. “Cultura popular: cultura de resistência”. *O Monitor*, Garanhuns, mar. 2014, Opinião, p. 2.
- _____. “Centro Cultural Estrela de Lia – Alguns esclarecimentos”. *O Monitor*, Garanhuns, jan 2015, Opinião, p.2.
- _____. “Lia de Itamaracá é de carne e osso”. *O Monitor*, Garanhuns, fev. 2014, Opinião, p. 2.
- _____. “No terreiro daquela casa a ciranda não dava para quem queria”. *O Monitor*, Garanhuns, abr. 2016, Opinião, p. 2.
- _____. “Patrimônio para quem?”. *O Monitor*, Garanhuns, mar. 2015, Opinião, p. 2.
- _____. Salve, salve, Lia de Itamaracá! Mulher, negra, guerreira, merendeira e pop star. *Revista Jurema*, Recife, nº 7, p. 48-50, mar./abr. 2016.
- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. 12ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- CAMARGO, Haroldo Leitão. *Patrimônio histórico e cultural*. São Paulo: Aleph, 2002.
- Catálogo da exposição *Lia – A ilha e a ciranda*. Recife: Centro Cultural Correios, 2013.
- COELHO, Olinio Gomes Paschoal. Novos atores na preservação do patrimônio. In: AZEVEDO, Paulo Ormindo David de; CORRÊA, Elyane Lins (orgs.). *Estado e sociedade na preservação do patrimônio*. Salvador: EDUFBA: IAB, 2013, p. 55-72.
- COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Nova cultural: Brasiliense, 1986.
- Danças populares brasileiras*. Projeto Cultural Rhodia. Coordenação de Ricardo Ohtake. Pesquisa de Antonio José Madureira. Texto de Helena Katz. s. l., Rhodia S.A., 1989.
- DINIZ, Padre Jaime C. Ciranda: roda de adultos no folclore pernambucano. *Separata da Revista Deca*, Recife, Ano II, 1960, nº 3. Recife: s.d.
- ESTEPHANIA, Camila. “Lia de Itamaracá luta para reerguer seu Centro Cultural na Ilha”. Recife, *Folha de Pernambuco*, 28 de jun. de 2015, Programa, p. 1.
- FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, nº 25/26, p. 265-276, set. 92/ago. 93. 1993.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. 7ª ed. Recife: Fundaj/Massangana, 1996.
- FUNARI, Pedro Paulo A; FUNARI, Raquel dos Santos. “Educação patrimonial: teoria e prática”. In: SOARES, André Luis R.; KLAMT, Sergio Célio (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 11-21.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de Educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- LEMOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- MILET, Vera. *A teimosia das pedras: um estudo sobre a preservação do patrimônio ambiental no Brasil*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 1988.
- OLIVEIRA, Fabiana de; WENCESLAU, Franclín Ferreira. “ducação patrimonial e a pesquisa arqueológica do sítio ‘Casa de David Canabarro’ em Santana do Livramento, RS. In: SOARES, André Luis R.; KLAMT, Sergio Célio (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 23-40.
- PIMENTEL, Altamar de Alencar. *Ciranda de adultos*. João Pessoa: Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos, 2005.
- RABELLO, Evandro. *Ciranda: dança de roda, dança da moda*. Recife: Editora Universitária/Universidade Federal de Pernambuco, 1979.

Brincadeiras e brinquedos que tive um dia: o Museu do Assentado no município de Rosana/SP¹

Leonardo Giovane Moreira Gonçalves
Rosângela Custodio Cortez Thomaz

O tempo é líquido, as memórias extraviam-se ao longo dos anos, a cultura se transforma, se remonta, se perde, renasce e vive. Com o intuito de resgatar as memórias das brincadeiras e brinquedos que seis assentadas do município de Rosana/SP tiveram um dia, o presente trabalho fez uso de entrevistas semiestruturadas e embasou-se em referenciais teóricos, bem como livros, artigos, monografias e etc, que abordam a infância e a sua importância na constituição do indivíduo e na perpetuação da cultura. Destarte, tornou-se possível aferir quais brinquedos e brincadeiras são tradicionais deste grupo de pessoas dos assentamentos de reforma agrária, Nova do Pontal e Porto Maria e, além disso, visualizar a relevância da infância para constituição do futuro Museu do Assentado do Município de Rosana/SP.

¹ Trabalho pertencente à Iniciação Científica "Patrimônios e Lazer Turísticos: O Museu do Assentado no Município de Rosana/SP", financiada pelo PIBIC/CNPq, sob orientação da Prof. Dr^a Rosângela Custodio Cortez Thomaz.

Introdução

Localizado no extremo sudoeste do Estado de São Paulo, o Pontal do Paranapanema é pertencente à região Alta Sorocabana do extremo oeste do Estado de São Paulo; delimitada pelos rios Paranapanema, fronteira com o Estado do Paraná, e Paraná, fronteira com o Estado do Mato Grosso do Sul. A atividade econômica predominante na região é a agropecuária, dado que sua estrutura fundiária está baseada em latifúndios locados em terras pertencentes ao Estado, que foram griladas² em anos passados (Thomaz, 2013, p.5)

A ocupação do Pontal foi marcada por inúmeros fatores desumanos e ilegais, como o extermínio dos indígenas, grilagem de terras, desmatamento, comercialização e ocupação de terras. Um dos grandes grilos que aconteceu foi o da fazenda Pirapó-Santo Anastácio, tendo preceitos empresariais, dando origem a inúmeras outras fazendas (Sobreiro Filho, 2013, p. 52)

Monbeig (1984) salienta que a marcha capitalista para o Oeste Paulista aconteceu em três etapas. A primeira tem origem de 1900 a 1905, embalada pela conjunta produção de café e a construção das estradas de ferro no Estado de São Paulo (Sobreiro Filho, 2013, p. 53).

A segunda etapa durou até meados de 1929, que foi palco da crise econômica, sobretudo a crise do café no contexto mundial. Dessa forma, a vinda de imigrantes, as migrações internas e o avanço das estradas de ferro se tornaram mais presentes nas zonas pioneiras.

A marcha para o Oeste Paulista foi impulsionada pelo modelo capitalista de produção. Assim, como existiam inúmeras terras a Oeste do Estado, várias ações pioneiras se formalizaram para explorar a nova área e incorporar esses espaços ainda não utilizados para o plantio (Sobreiro Filho, 2013, p. 54).

Sobreiro Filho (2013, p. 93) ainda expõe que por conta dos inúmeros 'grilos' que ocorreram, em 21 de fevereiro de 1891, o Ministério da Agricultura foi favorável à alocação de colonos estrangeiros nas terras da Fazenda Pirapó-Santo Anastácio (que seria uma terra grilada posteriormente). Com isso intensificou a vinda de migrantes para a região, pois muitos consideraram que essa era uma terra devoluta. Dessa forma, aconteceu um processo de grilagem dentro de uma terra já grilada.

Contudo, o surgimento das cidades se intensificou por volta de 1951, com a Estrada de Ferro Sorocabana que decide criar um ramal saindo de Presidente Prudente/SP até as barrancas do Rio Paraná (Leite, 1998, p.95).

Segundo Leite (1998, p. 97), no ponto final dos trilhos, a firma Camargo Correia decide fazer uma cidade. O município se chamaria Rosana, nome de uma das filhas de Sebastião Camargo. A cidade seria cercada por lotes rurais, chácaras, sítios e fazendas. Contudo, a estrada não foi finalizada até a atualidade.

² A expressão grilagem faz menção a uma antiga prática de envelhecer documentos forjados para adquirir a posse de terras. Estes documentos eram postos em caixas com grilos, que ao defecarem, davam um aspecto envelhecido aos documentos.

É visto que os conflitos pela posse de terra sempre foram marcantes no Pontal do Paranapanema e só tiveram uma diminuição com a construção das usinas hidrelétricas de Porto Primavera/SP, no rio Paraná, e, em Rosana/SP e Taquaruçu, no rio Paranapanema, bem como a instalação da Destilaria de Álcool Acídia no município de Teodoro Sampaio/SP (Paião, 2001, p.40).

Segundo Paião (2001, p.39,) após a conclusão das obras das usinas hidrelétricas de Porto Primavera/SP, Rosana/SP e Taquaruçu, que haviam gerado cerca de 30 mil empregos para a região, muitos empregados foram demitidos. Diante disso, muitos trabalhadores continuaram na região sem perspectiva de trabalho, assim se viram obrigados a voltar para o campo, devido ao fechamento dos estabelecimentos e pela crise econômica.

Surge nesse período o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que começa a exercer forte pressão sobre o governo e fazendeiros, pelo fato de as terras da região serem devolutas e pertencerem ao Estado, fato que justificaria o processo da reforma agrária (Paião, 2001, p.40).

Em julho de 1990, o MST fez a sua primeira ocupação no Pontal, especificamente no município de Teodoro Sampaio/SP, iniciando assim o quadro de luta por terras no Oeste paulista (Fernandes e Ramalho, 2001).

Diante da instabilidade social e econômica e pelas ocupações e conflitos, sendo a região do Paranapanema a mais pobre do Estado de São Paulo, em 1995 o governo paulista decide implantar o plano de ação governamental para o Pontal.

Compete ao Instituto de Terras do Estado de São Paulo - Itesp, criado por lei estadual em 1999, a discriminação das terras devolutas do Estado e, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, a discriminação das

terras devolutas em âmbito federal. Segundo Paião (2001, p. 51), a tramitação das posses de terras realizada pelo Itesp, que tem como intuito verificar a autenticidade da posse de terra, está em tramitação até os dias atuais. Contudo inúmeros assentamentos de reforma agrária já foram criados nos últimos anos.

Segundo Pimentel (2005, p.125), até o ano de 2001, a região do Pontal possuía cerca de 88 assentamentos rurais, distribuídos em 16 municípios. Destes, Mirante do Paranapanema/SP era o que mais possuía assentamentos, cerca de 33% do total.

Até meados de 2001 o município de Rosana, que está localizado no extremo Oeste do Estado de São Paulo, fazendo divisa com os municípios de Euclides da Cunha Paulista, Teodoro Sampaio e com os Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná, possuía três assentamentos: Nova Pontal, Bonanza e Gleba XV de Novembro, com 717 famílias assentadas em uma área de 17.240 hectares. Em 2005 foi instituído o assentamento de reforma agrária Porto Maria (Fernandes e Ramalho, 2001).

Conforme o Censo 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população do município era de 19.691 habitantes. Desses, 80% estão na cidade. Atualmente, contando com a implantação do Assentamento de Reforma Agrária no Porto Maria, o município possui quatro assentamentos, com mais de 800 famílias de agricultores.

Embasado nos fatos históricos condizentes ao uso e apropriação de terras no Pontal do Paranapanema, o presente trabalho tem como intuito explicar sobre os resultados obtidos na primeira fase pela iniciação científica "Patrimônios e Lazer Turístico: O Museu do Assentado no Município de Rosana/SP", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ CNPq, orientado pela Profª Drª Rosângela Custódio Cortez Thomaz.

Abordamos inicialmente os relatos orais sobre a infância, em especial, sobre as brincadeiras e momentos de lazer de seis assentadas: as senhoras Maria de Lurdes, Camila Marsola e Neuzeme de Oliveira, assentadas pertencentes ao assentamento Nova do Pontal; e as senhoras Vera Oliveira, Ivane Pereira e Sandra da Silva, assentadas no assentamento Porto Maria.

Metodologia

Foram utilizadas, para a realização deste trabalho, visitas aos lotes das assentadas para que fosse possível a realização de entrevistas semiestruturadas que abordassem sobre a origem e trajetória de vida, tanto no âmbito coletivo como individual de cada entrevistada. A partir da coleta da entrevista, sendo esta gravada em um aparelho celular, ela foi transcrita na íntegra para servir de base.

Além disso, com o intuito de aprofundar as discussões, utilizaram-se livros, artigos científicos, *sites*, monografias e outros materiais que versam sobre o folclore, brincadeiras tradicionais, desenvolvimento infantil, turismo rural, entre outros.

O Futuro Museu do Assentado: uma proposta de implantação

A fase inicial deste projeto está vinculada à Universidade Estadual Paulista/Unesp, Campus de Rosana, sendo financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Pibic do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, com apoio da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo/Itesp.

O intuito inicial do projeto parte da inventariação do possível acervo do Museu do Assentado, ou seja, a pesquisa busca inventariar quais são os traços culturais inerentes à trajetória de vida e origem dos assentados que futuramente podem compor o museu.

Basicamente, o pressuposto inicial é realizar um diagnóstico de quais são os elementos culturais dos assentamentos e, em um segundo momento, partindo da catalogação das fotos, objetos, móveis, relatos orais, documentos e outros elementos, com o auxílio de entidades competentes no âmbito da museologia, findar a implantação do Museu do Assentado.

Assim, como uma iniciativa pioneira, o projeto em todas as suas fases, bem como a inventariação, implantação e gestão do espaço museal, estrutura-se em quatro eixos principais: o resgate dos traços tradicionais, a preservação, a disseminação cultural e, por fim, utilizando-se da educação patrimonial, objetiva-se a desmistificação dos traços culturais. Tais eixos são estruturas triviais em todas as fases do projeto.

De cunho coletivo, o acervo do futuro museu está sendo criado pelos próprios assentados que contam suas histórias, doam objetos, fotos e outros elementos que um dia fizeram-se presentes em sua trajetória de vida e origem. Assim, com a construção coletiva e uma gestão comunitária, objetiva-se a instauração de um espaço de reconhecimento, no qual os assentados possam ver a sua história e se identificar como atores protagonistas de algo maior.

Portanto, são essas inúmeras identidades individuais que, desde já, configuram a coletividade que será o futuro Museu do Assentado, um museu que não será restrito somente a um espaço com objetos e fotos, mas um espaço de evocação da memória, de educação patrimonial e, especialmente, um espaço que marca a luta pela posse da terra no Pontal do Paranapanema, assim como dos demais movimentos sociais agrários deste país.

Recordar é viver

Ao longo de nossa formação, somos conscientizados de que necessitamos deter

conhecimento do passado para assim compreender o presente e, a partir disto, prospectar um futuro. O passado, enquanto o passado vivido pelos indivíduos, é evocado em vários instantes de nossa vida, seja por recordamos de uma música, de um cheiro, de uma comida ou de qualquer outro fato ou objeto que nos faça reviver momentos.

Dessa maneira, como uma abordagem inicial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as assentadas sobre a sua origem e trajetória de luta. Assim, retiramos dessas entrevistas os fragmentos que retratam sobre a infância, bem como os momentos de lazer, recreação e de brincadeiras das assentadas.

Inicialmente faz-se necessário salientar a diferença existente entre brinquedos e brincadeiras retratada por Araújo (2004, p. 400):

[...] brinquedos são aqueles que não há disputa, brinca-se por brincar, joga-se por jogar: brincar com boneca, perna-de-pau, catavento, papagaio, peteca, passar o filipe, quebra-pote etc. [...]. Brincos (ou brincadeira) seriam aqueles jogos em que há disputa, provocam o desejo de ganhar, de vencer: bolinha de gude, jogo da castanha ou pinhão ou fava, futebol de meia linha, acusado, unha-na-mula [...].

Por meio da explanação, torna-se possível afirmar que as brincadeiras são elementos que visam à integração dos indivíduos, bem como à socialização e inserção do sujeito nos organismos da sociedade. Os brinquedos, por sua vez, possuem características individualistas, porém as concepções de atividades sociais e não sociais intercalam-se, dado ao fato de que as crianças também brincam com brinquedos em conjunto.

Embasado na importância das brincadeiras e brinquedos da infância, enquanto elementos de constituição da personalidade individual e patrimonial, perguntou-se à primeira entrevistada, a senhora Maria de Lurdes, pertencente ao assentamento Nova do Pontal, com 53 anos de idade e natural do município de Diamante do Norte/PR, se ela brincava em sua infância e, se brincava, quais seriam essas brincadeiras. Em resposta, mencionou que:

[...] *Nós tivemos infância, porque na nossa época de pequeno, juntava as crianças e os adultos, pai, mãe, avó e tios, juntava assim de noite no terreirão, a lua clara, porque não tinha energia, então a gente sentava ali, eles iam contá história, contá piada, brinca de passar anel, bimborão da cruz. Eu minha infância, tinha um campo de futebol em frente a casa que eu morava, eu brincava, jogava bola, brincava de queima, brincava e muito, eita que tempo bom!*³.

Durante os relatos da entrevistada, verificou-se sua euforia ao lembrar-se da infância e, sobretudo, um sentimento de felicidade ao relembrar desse período. Dentre os relatos da entrevistada, ressalta-se a menção a uma brincadeira, o "Bimborão da Cruz". Esta, por sua vez, não dispõe de uma quantidade considerável de referencial teórico acadêmico. Entretanto, Abrahão (2006,

p.123) expõe em sua dissertação de mestrado qual é a cantiga de ssa brincadeira:

Bimborão da Cruz - Domínio popular
Oh, Bimborão da Cruz
Por aqui quero passar
Por aqui eu passarei
E a menina deixarei
Qual delas será
A da frente ou a de trás
A da frente corre muito
A de trás ficará
Passa daqui
Passa dali
A última há de ficar
A última há de ficar.

A brincadeira inicia-se quando dois integrantes do grupo escolhem uma "senha", havendo variações entre "garfo e colher" ou "céu e inferno". Feito isso, os integrantes devem elevar seus braços e uni-los no alto. Os demais integrantes devem passar por baixo dos braços elevados pronunciando a cantiga e após pronunciarem a última estrofe, "[...] a última há de ficar [...]", os integrantes da ponte devem baixar os braços prendendo quem estiver passando no momento. O integrante que foi preso deve escolher entre uma das "senhas" que foram ocultadas no início do jogo e sair do jogo para, assim, compor o time "céu ou inferno" e/ou "garfo ou colher". Ganha o time que tiver mais integrantes do lado de fora. (Abrahão, 2006, p. 123)

A senhora Vera Oliveira, pertencente ao assentamento Porto Maria, atualmente com 41 anos e natural da cidade de Goioerê/PR, quando questionada sobre suas brincadeiras de infância, mencionou que brincava de "[...] *balança caixão, balança você, tinha brincadeira do passa anel, é, é, caia no poço quem tira meu bem, brincadeira gostosa [...]*".

A brincadeira "caia no poço quem tira meu bem", mencionada pela entrevistada, é conhecida

popularmente como "Caí no poço". A brincadeira inicia-se com a separação de meninos e meninas e um dos brincantes deve moderar o grupo. Este inicialmente deverá escolher um dos integrantes e vendá-lo (a). A missão do moderador é encontrar o "bem" do integrante vendado. Para isso, eles apontam para os participantes enfileirados perguntando "é esse?" e, após definir seu "bem", quem está às cegas deve dizer "pera, uva, maçã ou salada mista", para decidir como será libertado. Pera corresponde a um aperto de mãos; uva, a um abraço; maçã, a um beijo no rosto; e salada mista, à soma dos três anteriores (Amaral, 2016).

A senhora Camila Marsola, pertencente ao assentamento Nova do Pontal, atualmente com 42 anos, natural do município de Teodoro Sampaio/SP, menciona a despeito de suas brincadeiras que "[...] *brincava de passar anel, aí na escola brincava de roda, brincava de burca, brincava de bulgaia, essas brincadeira, que não tem hoje mais, amarelinha*".

A brincadeira "bulgaia" mencionada pela entrevistada possui inúmeras variações de nome de acordo com sua região. Entre elas estão as acepções de "cinco Marias", "saquinhos", "pedrinhas", entre outras. Araújo (2004, p. 416) discorre que:

As pedrinhas em geral são cinco e constituem os elementos únicos de um interessante jogo infantil conhecido por jogo-das-pedrinhas, praticado desde a Antiguidade Clássica. Jogo de habilidade e destreza que desenvolve na criança a coordenação motora. Muitas e muitas vezes, vimos crianças tristes e sozinhas passarem horas e horas entretidas jogando pedrinhas: atirando uma para cima, depois duas e assim sucessivamente, reunindo-as depois, fazendo as mais variadas combinações.

Camila também conta que grande parte dos brinquedos e brincadeiras que teve em

³ Optou-se por transcrever as entrevistas demonstrando os traços linguísticos dos entrevistados.

sua infância fora criada por ela: “[...] a gente inventava muito, pegava as coisas, fruto, para fazer bichino, ponhava perninha, daí quando era época de milho a gente catava as bonecas, aí fazia o fogãozinho de lenha, essas coisa [...]”.

A senhora Ivane Pereira, por sua vez, residente do assentamento Porto Maria, hoje com 43 anos, natural da cidade de Euclides da Cunha/SP, afirma que “brincava de boneca, tanta coisinha que naquele tempo nem boneca tinha [...] brincava de esconde-esconde, de roda, amarelinha, era essas brincadeiras”. A entrevistada relata que as bonecas de sua época eram feitas de sabugo de milho, que por conta do baixo poder aquisitivo, restava a Ivane fazer uso do fator lúdico, pois bastava “enrolá no pano, aí é uma boneca”.

Além disto, em seu relato anterior, Ivane faz menção a uma brincadeira tradicional e presente na infância de um número considerado de pessoas, a “amarelinha”, que, assim como os outros jogos e brincadeiras, possui inúmeros sinônimos. Segundo o Dicionário do Folclore Brasileiro “[...] acadêmica, cademia. Jogo infantil muito antigo, espalhado por todo o Brasil, com inúmeras variantes. Conhecido como amarelinha ou marelinha no Rio de Janeiro, maré em Minas Gerais, avião no Rio Grande do Norte e pular macaco na Bahia [...]” (Cascardo, 2012, p. 6).

Já a senhora Neuzeme Oliveira, residente do assentamento Nova do Pontal, natural do município de Conselheiro Pena/MG, ao ser questionada sobre as brincadeiras de sua infância, discorreu que:

[...] Inclusive eu tava vendo uma reportagem na televisão, não foi uma reportagem, foi um filme do Mazarope, deixa eu falar logo a verdade, que eu adoro os filmes do Mazarope e, as crianças brincando de Roda e, hoje não vê mais isso. Aí eu voltei há quantos anos atrás, a uns 40 anos atrás eu voltei, 40 e poucos.

Continuando com suas memórias, Neuzeme relata em outro momento que “brincava de roda, cantando, brincando, junto com as meninas, os meninos. Joga Bets, eita como eu gosto de jogar bets, até hoje, de queima, eu não sei se você sabe o que é isso. Brincar de queimada com bola”.

A brincadeira “bets”, mencionada pela entrevistada, também é conhecida como “taco”. A brincadeira originada na Islândia necessita de poucos materiais, basicamente uma bolinha de borracha, um par de “tacos de madeira” e duas casinhas feitas de madeira ou gravetos. Destarte, as duas duplas que devem compor o jogo se revezam na troca da bola e do taco, sendo que só marcam pontos quem tem a posse do taco. Entretanto o jogo possui inúmeras regras e variações conforme a região (Silva e Gonçalves, 2010, p. 73).

Além das brincadeiras, Neuzeme menciona que também brincou com bonecas e, assim, como relatado por Ivane, ambas não detinham condições financeiras para comprar bonecas industriais. Suas bonecas, “[...] quando era criança, era boneca de milho, porque não tinha condições de comprar, de pano que minha mãe fazia as roupas que ela fazia para nós. Isso aí eu sinto falta, também, aqueles vestidinhos de bolinha, tudo feito na mão porque não tinha máquina, não tinha nada [...]”.

Ao longo das entrevistas, duas entrevistadas, Vera e Neuzeme, mencionaram em momentos distintos que brincavam de “burca”. Segundo Friedmann (2012, p. 92):

O objetivo do jogo é o de lançar a bolinha, com o polegar, em determinada direção, para atingir objetivos preestabelecidos, conforme a modalidade que estiver sendo jogada. Existem várias modalidades, dentre as quais são citadas oito: mata-mata; triângulo; barca; buraco; búlica; zepi; rapa-põe-tira-deixa e circuito ou caracol.

Assim como outros jogos e brincadeiras, a “burca” também pode ser conhecida como “fubeca”, “bolinha de gude”, “bolinha de aço”, “bolinha de vidro” e muitos outros sinônimos.

Por meio dos relatos das entrevistadas, torna-se possível visualizar a diversidade de brincadeiras existentes em cada uma das infâncias retratadas, bem como a considerável variância do nome das brincadeiras conforme a origem de quem brincava. O fato de existirem nomes diferenciados para um mesmo tipo de brincadeira reflete o caráter dinâmico da cultura, que se difere de acordo com os traços culturais existentes em cada cidade, estado ou país.

As brincadeiras de infância para o desenvolvimento pessoal

Inicialmente relatamos que este trabalho faria uso de seis entrevistas semiestruturadas, mas, como exposto acima, mencionamos somente cinco relatos orais. O fato da não menção do sexto relato refere-se à sua diferenciação em relação aos outros, ou seja, a sexta entrevistada possuiu uma infância singular.

Quando questionada se possuía brinquedos ou realizava brincadeiras em sua infância, Sandra da Silva, pertencente ao assentamento Porto Maria, atualmente com 44 anos e natural do município de São Pedro do Ivaí/PR, discursou que “não, minha mãe levava nois para roça, colher café e ficar debaixo dos pés de café [...] desde pequenininha entrava na roça [...] todo mundo ia junto, roça, do pequeno até o grande”.

A realidade exposta pela entrevistada não difere de inúmeras infâncias existentes neste país. Antes da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em vigor desde 1990, era comum a utilização de mão de obra infantil para a realização de serviços que não requerem qualificação, em função do baixo custo dessa mão de obra e da necessidade das famílias carentes em expandirem as suas fontes de renda (Tavares, 2001).

Entretanto, após a criação de leis e normas que preservam a infância e adolescência, a prática do uso de mão de obra infantil veio ao desuso. Porém, entende-se que a fiscalização no meio rural possui um enfoque diferenciado ao comparado com o meio urbano, eis que o uso de mão de obra infantil no meio rural ainda é frequente na atualidade. Embasado nisto, entende-se que o trabalho também possui sua parcela na constituição da personalidade humana, mas não pode ser um elemento que prive outros fatores importantes ao ser humano. Sandra da Silva explana em outro momento, quando questionada sobre seus estudos, que:

Nós estudemo um pouco só, nós não estudemo muito não, meu pai não deixava a gente estudar muito, aí nós estudemo aqui. Quando nos mudemo pra aqui pro setor três, aí tinha um ônibus que levava de Primavera e depois trazia, né. Aí nós estudemo em Euclides⁴. Aí nós trabalhava durante o dia, na

⁴ Euclides da Cunha: município do extremo Oeste paulista, limítrofe com os municípios de Teodoro Sampaio/SP e Rosana/SP.

roça, tomava banho e corria, pegava o ônibus seis hora partia para Euclides, chegava meia noite, e o outro dia tinha que levantar cedo.

Para interpretar o discurso da entrevistada, é necessário considerar que o período relatado faz menção aos seus 14 a 16 anos de idade, quando já residia em Primavera/SP, que é distrito rural de Rosana/SP. A ausência de infância foi uma característica visualizada no discurso de Sandra, mas a infância curta também é algo latente entre as outras entrevistadas. Neuzeme Oliveira afirma que iniciou o trabalho com sete anos de idade e, quando questionada sobre as suas atribuições trabalhistas, afirmou que:

Na lavoura, quando não ia para lavoura tinha que ficar cuidando da minha sobrinha, fazendo comida para os que estavam na lavoura. Eu não alcançava no fogão, que era o fogão de lenha, não sei se já viu, feito de cimento, aí meu pai fez um banquinho assim para mim subir em cima, para tirar água do poço também. Você já imaginou se aquele pau escapa da minha mão em cima daquele banquinho? Ia junto, matava, aquele pau batia na cabeça, mas graças a Deus nunca escapou não.

Conforme relatado, uma parte considerável das crianças que trabalhava realizava as atividades para auxiliar no sustento de casa e muitas vezes não recebia remuneração financeira para isso. Isto pode ser observado no discurso de Maria de Lurdes, que também trabalhou após sete ou oito anos de idade. Ela afirma que:

Segundo o que eu te falei, as dificuldades que a gente passava, tinha na, nos arredores lá de Euclides, tinha um povo que plantava roça, então tinha algodão, aí na época de algodão a gente ia ajudá a colher algodão. Tinha uma casa de farinha que a gente ia ajudar o senhorzinho que era arrancar a mandioca, raspar né, para fazer a farinha, e a gente ganhava a farinha para comer e um bijuzinho para comer. Porque não tinha essas riquezas que nós tem hoje.

Levando em consideração as características expostas sobre as infâncias, torna-se possível elencar que a não valorização das brincadeiras e brinquedos deste período pode ser resultado dos hábitos tradicionais, pois se os pais não possuíram em sua infância jogos e brincadeiras, conseqüentemente eles não iriam transmitir aos seus filhos, pois não consideravam brincar algo trivial. Além disso, as dificuldades enfrentadas no campo podem ser um dos fatores limitadores da infância.

Araújo (2004, p. 399), sobre a importância das brincadeiras para infância e, em especial a interação entre adultos e crianças, afirma que:

[...] Hoje quando se fala em jogo, é para designar essa poderosa e salutar arma educativa, uma das mais completas formas de preparação para a vida real, um dos melhores meios para a formação do caráter integral da criança, do adolescente, enfim do educando. Entretanto, o jogo não é privilégio da criança. Os adultos também jogam. Jogam para retemperar as energias.

Destarte, conforme relatado por Araújo (2004), a inserção de adultos nas brincadeiras é algo essencial para educar as crianças. Também se entende que com a inserção de mais velhos nos jogos infantis, o hábito de brincar torna-se geracional, importante para a constituição do ser adulto. Silva e Gonçalves (2010, p. 62) também discursam sobre a importância, para as crianças, da inserção de adultos em jogos. Segundo eles:

A introdução dos jogos e das brincadeiras na vida das crianças trouxe a possibilidade de interação entre elas, comunicando-se pela expressão verbal e não-verbal. Foi percebida a importância da participação dos adultos nas atividades propostas às crianças, pois as experiências dos mais velhos proporcionavam a aprendizagem não formal aos mais novos.

Pôde ser aferido, durante as entrevistas, o fato de brincar em conjunto, meninos, meninas, adultos, idosos e crianças, assim como disserta

Silva e Gonçalves (2010, p. 63): “os brinquedos, as brincadeiras e os jogos eram tratados, antigamente, como atividades para ambos os gêneros, não restringindo a participação num ambiente coletivo ou individual [...]”. Isso foi possível em especial na fala de Maria de Lurdes, ao afirmar que brincava “em família, brincava todo mundo junto. As crianças, os idosos, brincavam de esconde-esconde, falo para você que aquele era um tempo bom”.

A educação patrimonial e a preservação do patrimônio

Uma parte considerável do que conhecemos de cantigas, parlendas, lendas, mitos, brincadeiras de roda, amarelinha, pião, pipa, bolinhas de gude, danças, estórias foram traços culturais trazidos pelos nossos “descobridores” quando atracaram seus navios no Brasil (Bernades, 2006). Considerando o Brasil um país de grandes extensões territoriais e habitado por muitos povos ao longo de seus centenários de existência, bem como a presença de negros, índios e imigrantes brancos, os traços tradicionais variam de região para região, de geração em geração. Assim vemos e observamos a diversidade cultural que muitas vezes apresenta-se com poucas características alteradas. Mônica (2001, p. 21) expõe a cultura como sendo algo que “modifica-se e se transforma de região a região, de acordo com os meios e sua funcionalidade. De aceitação coletiva, não perde seu caráter, seu valor, sua autenticidade”.

Destarte, insere-se o papel da oralidade como um dos mecanismos de transmissão patrimonial, em especial quando retratamos as brincadeiras e brinquedos. Observamos que “[...] as atividades eram passadas dos adultos às crianças pela oralidade, mantendo-se as tradições daquele jogo transmitido, podendo ser modificado ou alterado quando introduzido em diferentes culturas e realidades” (Silva e Gonçalves, 2010, p. 62).

Sobre as formas de transmissão, Cavali-sforza (1982) esmiúça que “[...] a transmissão pode

ser vertical, quando, por exemplo, acontece de pai para filho; horizontal, de adulto para adulto; ou oblíqua, quando acontece entre não parentes de gerações diferentes” (apud, Pontes e Magalhães, 2003).

Não obstante, com o advento da internet, popularização da tecnologia, a globalização, o desenvolvimento capitalista e a sociedade do trabalho, vem sendo observado uma ruptura na oralidade e, sendo assim, na mudança e o esquecimento dos antigos hábitos e traços culturais que um dia fizeram parte da história do país. Souza (2001) discorre que:

Alguns jogos tradicionais de outras épocas vêm sofrendo um processo de apropriação pela indústria do entretenimento, promovido pelo desenvolvimento tecnológico, como o pião. Os jogos oferecidos pelo universo tecnológico e pelo modismo não representam uma identidade cultural específica, pois com o processo de globalização mundial, são oferecidos e difundidos em todo o planeta. Entre eles, destacamos o jogo de faz de conta utilizando personagens de desenhos animados como Comandos em ação, Digimon e Pokémon (apud, Silva e Gonçalves, 2010, p.65).

A transformação dos hábitos culturais e, sobretudo o sentimento de frustração pela transformação destes puderam ser aferidos durante as entrevistas. Segundo Maria de Lurdes, “[...] o povo era animado. Não tinha celular, não tinha computador, não tinha televisão. Pensa em uma infância feliz, esses hoje, sabe o que é infância? Não sabe não. Esses de hoje, não sabe mais o que eu tive é infância [...]”. Já Neuzeme Oliveira explana que “eu tive uma infância maravilhosa, que os filhos de hoje não tem infância [...] eles não sabem brincar, eles não tem aquelas amizades que a gente tinha de brincar, é só computador, celular só isso”. Para Vera Oliveira, “hoje as crianças não brincam mais, só brincam no zap zap e nada mais”.

Faz-se necessário considerar que a cultura é algo dinâmico que se renova e adota novos traços ao longo do tempo em relação aos inúmeros fatores existentes na sociedade. Buscar voltar ao tempo e instituir valores antigos não é possível e, além disso, grande parte das pessoas consideraria isso um retrocesso. Entretanto, o intuito da educação patrimonial não é voltar aos costumes passados, mas sim ressignificar, perpetuar, transmitir e disseminar características e hábitos que fizeram parte da história. Como afirma Ecléia Bosi “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideais de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1987, p. 17).

Certeau (1995, p.192), por sua vez, afirma que “mais do que um conjunto de ‘valores’ que devem ser definidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social”. Assim, como enfatiza Rocha (s/d, p. 19), quando disserta sobre as transformações que podem sofrer as peças artesanais folclóricas,

Se desejarmos que o artesanato folclórico permaneça tal qual foi concebido originalmente, estaremos dando uma prova do desconhecimento da dinâmica folclórica; ele se atualiza, se transforma, se aperfeiçoa ou se degrada, conforme o grupo e a situação sócio-econômico-cultural.

Destarte, insere-se nesse contexto o objetivo do futuro Museu do Assentado de Rosana/SP, como um espaço museal capaz de resguardar o patrimônio de trajetória de vida e origem dos assentados e, além disso, a sua funcionalidade como um elemento de transmissão e disseminação, por meio da educação patrimonial, dos hábitos e costumes desse povo.

Átila Tolentino (2012, p.29), por sua vez, ao versar sobre o universo do patrimônio cultural e das ações de educação patrimonial, discorre que:

E quando tratamos da preservação e valorização do patrimônio cultural,

O intuito da educação patrimonial não é voltar aos costumes passados, mas sim ressignificar, perpetuar, transmitir e disseminar características e hábitos que fizeram parte da história.

necessariamente temos que entrar na seara da educação, pois a preservação dos nossos bens culturais se trata de uma prática social, uma vez que as comunidades devem ser as grandes protagonistas na seleção do que representa as suas identidades e na preservação de seus valores culturais. As ações de Educação Patrimonial, portanto, devem estar atentas a essas questões.

Assim, entende-se que a educação patrimonial, por meio da construção de um espaço de colaboração coletiva, torna-se mais efetiva, uma vez que os próprios objetos de estudo são os protagonistas da história. Assim, a história retratada não é a história contada por pessoas que não fizeram parte do processo, mas sim por pessoas que vivenciaram os fatos em sua vida e, que por meio dos relatos orais, têm a oportunidade de elucidar suas memórias e transmiti-las.

O Museu do Assentado, bem como a inventariação do seu futuro acervo material e imaterial, embasa-se em quatro pilares: o resgate, a preservação, a disseminação e, por fim, a desmistificação dos estigmas criados pela grande mídia sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST. Toma como base a dinâmica existente dentro dos assentamentos de reforma agrária do país, mas como objeto inicial os assentamentos de Rosana/SP.

Na perspectiva do resgate, preservação e disseminação dos traços culturais, o museu tem como intuito inibir que o patrimônio material e

imaterial dos assentados caia no esquecimento e, bem como retratado neste trabalho, coibir que as brincadeiras e brinquedos que os assentados tiveram um dia fiquem somente em suas memórias.

Considerações Finais

Como alternativa para driblar o êxodo rural, surge a atividade turística no meio rural como um elemento capaz de gerar renda, garantindo a permanência das famílias e, sobretudo, promovendo a disseminação e preservação dos traços e hábitos culturais existentes na zona rural dos municípios.

Os pequenos produtores rurais sofrem com a marginalização de seus produtos, pouco espaço de mercado e com a deterioração de seus traços culturais. Em especial, quando nos referimos aos assentamentos de reforma agrária, observamos que além das problemáticas da pequena produção rural, surge o estigma criado pela mídia de massa sobre esses povos. A grande mídia de massa retrata os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras/MST, como sendo um movimento oportunista e degradante da sociedade, criando, aos telespectadores, um perfil falacioso dos assentados.

Os pequenos produtores rurais sofrem com a marginalização de seus produtos, pouco espaço de mercado e com a deterioração de seus traços culturais. Em especial, quando nos referimos aos assentamentos de reforma agrária, observamos que além das problemáticas da pequena produção rural, surge o estigma criado pela mídia de massa sobre esses povos. A grande mídia de massa retrata os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras/MST, como sendo um movimento oportunista e degradante da sociedade, criando, aos telespectadores, um perfil falacioso dos assentados.

Além dos hábitos e traços culturais do meio rural, os assentamentos de reforma agrária possuem em seu interior pessoas de inúmeras regiões, com costumes, crenças, hábitos e modos de vidas diferenciados dos demais. À cultura individual de cada assentado, somam-se as demais, gerando uma única cultura, culminando em assentamentos cosmopolitas.

Embasado nas características culturais, êxodo rural e no estigma, tem-se o objetivo de criar o Museu do Assentado para instituir um espaço capaz de resgatar, preservar, desmistificar e disseminar a trajetória de vida e origem destes assentados de Rosana/SP, por meio da educação patrimonial. Conforme observado no decorrer deste trabalho, os relatos sobre brinquedos e brincadeiras que as assentadas brincaram um dia são elementos singulares que caracterizam a sua história de vida e origem, que devem ser preservados e revividos para que não caiam no esquecimento das gerações atuais e futuras.

Portanto, entende-se que a maneira considerada mais efetiva para a disseminação dos traços culturais é a educação patrimonial, pois por meio dela se educam e se ensinam crianças, jovens, adultos e idosos sobre as diferenças existentes no mundo e outros modos de vida. Essencialmente, por meio da educação quebra-se a barreira entre o conhecimento e a insciência.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAO, A. M. P. L. C. *A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepção dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica dos sons de crianças de 3 anos a 6 anos de idade*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.
- AMARAL, A. *Brincadeiras no Norte: caí no poço*. Nova Escola. Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/brincadeiras-regionais-norte-cai-poco-699159.shtml>> Acesso em: 10 de mar. de 2016.
- ARAUJO, A. M. *Folclore nacional II: danças, recreação e música*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOSI, E. Memória-sonho e Memória-trabalho. In: *Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1987.
- BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. *Cadernos de História da Educação*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 45-54, jan/dez. 2005.
- CASCUDO, L. da C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. Ed. São Paulo: Global, 2012.
- CERTEAU, M. de. *A cultura plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- FERNANDES, B. M.; RAMALHO, C. B. *Luta pela posse de terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema*. Scielo, 2001.
- FRIDMANN, A. *A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais*. 9. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2014.
- LEITE, J. F. *A ocupação do Pontal do Paranapanema*. São Paulo: Fundação UNESP; Hacitec, 1998.
- MONICA, L.D. *Turismo e folclore: um binômio a ser cultuado*. 2. São Paulo: Global, 2001.
- PAIÃO, J. D. *Terras devolutas no Pontal do Paranapanema*. Presidente Prudente/SP: Faculdades Integradas, 2001.
- PIMENTEL, A. E. E. *Assentamento de reforma agrária na região do Pontal do Paranapanema e seus impactos econômicos e sociais*. São Carlos: UfsCar, 2005.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura brasileira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.1, p. 117-24, 2003.
- SILVA, T. A. da C.; GONÇALVES, K. G. F. *Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos*. São Paulo: Phorte, 2010.
- SOBREIRO FILHO, J. *O movimento em pedaços e os pedaços em movimento: da ocupação do Pontal do Paranapanema à dissensão nos movimentos socioterritoriais camponeses*. 2013. 547 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2013
- TAVARES, J. de F. *Direito da Infância e da Juventude*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001;
- TEIXEIRA, A. H. L. Quem ganha fica? Os jogos e brincadeiras na escola. *Revista Digital Ef. Desportes*, v. 1, n. 101, out. Buenos Aires: 2006.
- THOMAZ, R. C. C. *Turismo, políticas e dinâmicas no meio rural: uma contribuição ao desenvolvimento local/Rosana/SP*. UNESP. Rosana/SP: Projeto de Pesquisa, 2013.
- TOLENTINO, Atila B. O que é Patrimônio Cultural para você? In: TOLENTINO, Atila B. (org.) *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

OS AUTORES

Analuca Thompson

Doutora em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (2012), revalidação UNIRIO/MAST/MCT (2013). É técnica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), onde coordena o Projeto Memória Oral da Preservação do Patrimônio Cultural, na Coordenação Geral de Pesquisa e Documentação/Iphan. Professora do Corpo Docente Permanente do Curso de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Iphan.

E-mail: anathompson@iphan.gov.br

Anderson Patrick Ferreira Alves

Graduando em História pela UFES, bolsista do PIBID.

E-mail: anderson-palves@hotmail.com

Antonio Carlos Moraes

Professor da UFES, coordenador da Cia de dança Andora/UFES.

E-mail: moraes_2002@yahoo.com.br

Átila Tolentino

Graduado em Letras Português pela Universidade de Brasília - UnB (1997), com especialização em políticas públicas e gestão governamental pela Escola Nacional de Administração Pública (1999) e em gestão de políticas públicas de cultura pela UnB (2008). Mestre em Sociologia pela UFPB. É da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com atuação no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Coordena as ações da Casa do Patrimônio da Paraíba.

E-mail: atilabt@gmail.com

Clênio Sierra de Alcântara

Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador e escritor. Mantém pesquisas no âmbito da história das cidades com enfoque nas políticas de reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. Integra, desde janeiro de 2014, o grupo de trabalho empenhado em reconstruir e reativar o Centro Cultural Estrela de Lia.

E-mail: othersierra@gmail.com

Emanuel Oliveira Braga

Graduado em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba e doutorando em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. É Antropólogo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 2006.

E-mail: eobraga@yahoo.com.br

Fernando Castro

Licenciada e bacharel em História pela UFRJ (2005) e mestre em Educação pela UFRJ (2013). Doutoranda no PPG-Educação da UFF. Foi professora de História no ensino básico. É educadora no Museu da Chácara do Céu e integra a coordenação geral do Curso de Especialização em Educação Museal, do Iserj-Faetec. Coordena o GT de Redes e Parcerias do PNEM/Ibram. É membro do Comitê Gestor da REM-RJ. Realiza pesquisas na área de políticas públicas.

E-mail: fernandasantanacastro@gmail.com

Igor Alexander Nascimento de Souza

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan (2014). É membro do Observatório de Políticas Culturais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Representante do Segmento do Patrimônio Cultural no Conselho Municipal de Política Cultural de João Pessoa-PB. Dedicou-se à pesquisa sobre as políticas e a gestão da Cultura, do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial.

E-mail: igorpatrimoniocultural@gmail.com

João Lorandi Demarchi

Graduando em História (bacharelado e licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Integrante da Rede Paulista de Educação Patrimonial (REPEP), da qual foi monitor-bolsista de 2013 a 2015.

E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com

Larissa Isidoro Serradela

Mestre em Antropologia Social (PPGA/UFPB) e Bacharel em Artes Visuais (Centro Universitário Belas Artes de São Paulo). Tem experiência na área de performance, vídeo, patrimônio e Arte-educação, em processos de ensino-aprendizagem, promoção de saúde e produção de material didático em contextos interétnicos. Coordenadora da ação "Do Buraco ao Mundo".

E-mail: lari-serra@hotmail.com

Leonardo Giovane Moreira Gonçalves

Graduando em Turismo na Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Rosana. Técnico em Hospedagem pela Escola Técnica Estadual/ETEC. Membro do grupo de Educação Tutorial/PET Turismo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Turismo no Espaço Rural – GEPTER e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq: "Patrimônios e Lazer Turísticos: O Museu do Assentado no Município de Rosana/SP".

E-mail: leonardo.giovane@hotmail.com

Ludimila Pontes

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Docente de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus São Gabriel da Cachoeira, onde também atua no Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos. É membro do grupo de pesquisa Formação de professores, processos e práticas educativas da UERJ.

E-mail: ludimilapontess@gmail.com

Nivaldo Aureliano Léo Neto

Doutor em Ciências Biológicas (PPGCB-UFPB), Mestre em Ciências Sociais (PPGCS-UFCG). Atua em temas relacionados à gestão ambiental e conflitos socioambientais, questões de patrimônio e gestão compartilhada. Tem experiência com povos indígenas e comunidades quilombolas da região Nordeste. Coordenador da ação "Do Buraco ao Mundo".

E-mail: nivaldoleo@gmail.com

Renata Marques Rodrigues

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSC) / Membro do grupo parafolclórico Cia de dança Andora/UFES.

E-mail: renata.m.rodrigues@hotmail.com

Roberto de Paula Vieira Lima

Historiadora (UFRPE) e especialista em História do Nordeste do Brasil, pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Rosângela Custódio Cortez Thomaz

Pós-doutorado em Turismo pela Universidade de Santiago de Compostela/USC-Espanha, Mestre em Arqueologia pela Universidade de São Paulo/USP; Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP; Professora Assistente Doutora do Curso de Turismo da Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Rosana/SP; Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP de Presidente Prudente/SP.

E-mail: rocortez@rosana.unesp.br

Suzana Teixeira de Queiroz

Pedagoga e mestrande do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), professora da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE.

E-mail: queiroz.suzana@yahoo.com.br

Webert Fernando da Silva

Licenciando em Educação Física da UFES, ex-bolsista do PIBID, bolsista de Iniciação Científica Tecnológica (FAPES).

E-mail: webertfds@gmail.com

Wanuzia de Oliveira Braga

Produtora cultural pelo Núcleo de Formação de Agentes Culturais da Juventude Negra, capacitada pelo Programa de Capacitação em Gestão de Projetos e Empreendimentos Criativos, do Ministério da Cultura e Senac (Unidade I e II). Conselheira da Cultura pela regional Venda Nova, Belo Horizonte/MG. Atualmente cursa Licenciatura em Estudos Culturais pelo Instituto Superior de Artes e Cultura, em Moçambique.

E-mail: wanuziabraga@gmail.com



Este livro foi publicado em novembro de 2016.
No seu miolo, foram utilizadas as fontes Duepuntozero e Frutiger LT Std.

Maracatu de Baque Solto de Nazaré da Mata-PE. Foto: Thiago Nozi.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan
Superintendência do Iphan na Paraíba

Praça Antenor Navarro, 23 - Varadouro
CEP 58010-480 - João Pessoa/PB
Telefone: (83) 3241-2896 e 3221-2496
E-mail: iphan-pb@iphan.gov.br
www.iphan.gov.br

Blog da Casa do Patrimônio da Paraíba
<http://casadopatrimoniojp.com>

E-mail: casadopatrimonioparaiba@gmail.com



IPHAN **80** ANOS 1937
2017

MINISTÉRIO DA
CULTURA

