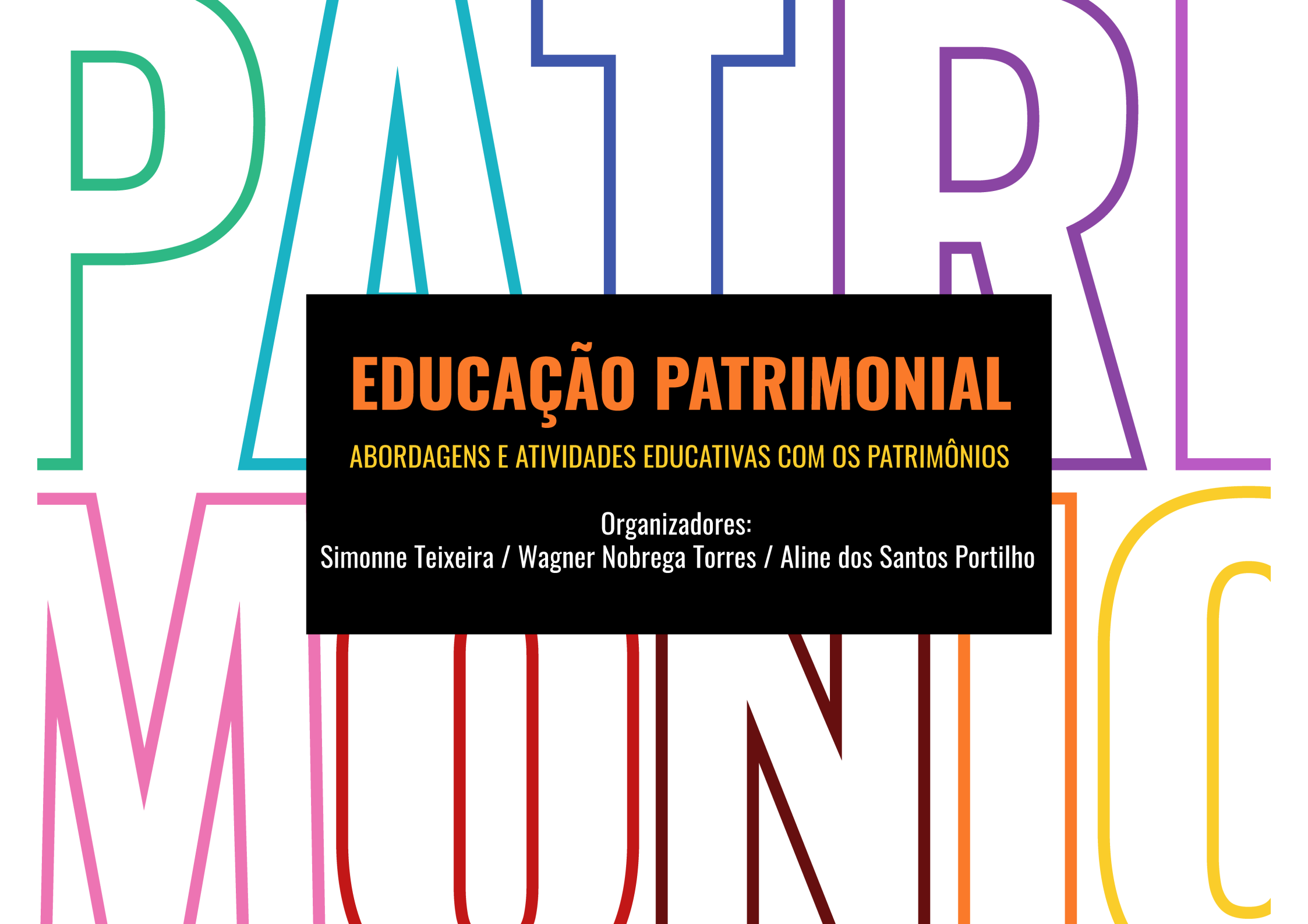


The background features a complex pattern of colorful, stylized geometric shapes and lines. These include large, thin outlines of letters like 'D', 'A', 'R', 'M', 'U', 'N', and 'C' in various colors (green, blue, purple, pink, red, orange, yellow). There are also various angular and curved lines in the same color palette, creating a dynamic and abstract visual field.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ABORDAGENS E ATIVIDADES EDUCATIVAS COM OS PATRIMÔNIOS

Organizadores:

Simonne Teixeira / Wagner Nobrega Torres / Aline dos Santos Portilho

Eduenf

Editora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Conselho Editorial Eduenf

Leonardo Rogério Miguel (editor chefe); Maura da Cunha; Cláudia Prins; Roberto Trindade; Sérgio Arruda de Moura; Ana Bianca Rocha Miranda

Revisão

Mauricio José de Souza Motta Junior

Capa, projeto gráfico & editoração

Reginaldo da Silva Medeiros Júnior

© Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

E24 Educação patrimonial : abordagens e atividades educativas com os patrimônios [recurso eletrônico] / organizado por Simonne Teixeira, Wagner Nobrega Torres e Aline Portilho dos Santos. – 1.ed. - Campos dos Goytacazes, RJ : EdUENF, 2021.
Ebook : formato : PDF
Vários autores.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-92641-01-6.

1. Educação Patrimonial. 2. Patrimônio Cultural. 3. Patrimônio Arqueológico. I. Teixeira, Simonne (Org.). II. Torres, Wagner Nobrega (Org.). III. Santos, Aline Portilho dos (Org.).

CDD – 363.69

Este e-book se insere como parte das atividades do Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, vinculado ao Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico do Centro de Ciências do Homem e do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Se insere igualmente no âmbito do Polo Regional Arte na Escola da UENF.



***Os capítulos são de inteira responsabilidade dos autores.**

Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais critica ela se tornará. Uma pedagogia preocupada com as incertezas que se radicam nas questões que discutimos é pela própria natureza, uma pedagogia que exige investigação. Assim, essa pedagogia será muito mais uma pedagogia da pergunta do que uma pedagogia da resposta (FREIRE: MACEDO, 2015 [1990], p. 89).

Obra citada: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1990].

SUMÁRIO



04	Prefácio EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES Átila Bezerra Tolentino
----	--

07	APRESENTAÇÃO
----	---------------------

10	Capítulo 01 POR UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL INVENTIVA E PEDAGOGICAMENTE POTENTE Wagner Nobrega Torres
----	---

16	Capítulo 02 PATRIMÔNIO CULTURAL: CULTURA, HISTÓRIA E REFLEXÃO Fabiana dos Santos Silva Barreto / Lizandra Maria de Aguiar Zanon Soares
----	---

23	Capítulo 03 MAPA AFETIVO E DE MEMÓRIAS: INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL Aline dos Santos Portilho / Raimundo Helio Lopes
----	---

28	Capítulo 04 PERCURSO COMENTADO: UMA METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM Raissa Moquiche da Costa
----	---

34	Capítulo 05 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO Carmen Eugênia Sampaio Gomes / Sylvia Paes
----	--

42	Capítulo 06 PATRIMÔNIO CULTURAL E POVOS INDÍGENAS: DESCONSTRUINDO EQUÍVOCOS E ESTEREÓTIPOS NA SALA DE AULA Renan Torres da Silva Pereira
----	---

50	Capítulo 07 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO Simonne Teixeira
----	---

58	Capítulo 08 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO : PERSPECTIVAS PARA SUA ASCENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. Allana Pessanha de Moraes
----	--

65	GLOSSÁRIO
----	------------------

69	REFERÊNCIAS
----	--------------------

74	SOBRE OS AUTORES
----	-------------------------

76	ANEXOS
----	---------------

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES

Início de conversa

O ano de 2021 é emblemático. Seguimos atravessando uma crise humanitária imposta a todos nós por conta da pandemia da Covid-19, agravada, na realidade brasileira, por uma crise política marcada por polarizações, recorrentes casos de falta de empatia e negligência na condução da situação por parte do poder público. Todos os profissionais tiveram grande impacto em suas atividades cotidianas e nas relações de trabalho, que intensificaram antigos problemas e nos impuseram novos desafios. Entre esses profissionais, as professoras e professores foram uma das categorias mais atingidas e, talvez, a educação formal nunca tenha sofrido tantas transformações em tão pouco tempo. Mas esse momento de adversidades também nos trouxe aprendizados e a demonstração da capacidade dos educadores em se articular, agora de forma ainda mais amplificada pelas redes virtuais, para repensar estratégias de trabalho e potencializar os projetos que vinham sendo desenvolvidos.

Exemplo dessa potência é o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Desde o início dos anos 2000, preocupados com questões relativas à preservação e promoção do patrimônio cultural dessa região, esse grupo promove pesquisas e projetos voltados para essa temática, partindo do princípio de que tanto a construção das identidades culturais como das memórias coletivas são práticas sociais. Os resultados desse intenso trabalho podem ser conferidos e aproveitados pelas diversas publicações do grupo, voltadas, sobretudo, para os docentes.

A mais recente, ora apresentada, intitula-se Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios e foi organizada, durante o período atravessado pela pandemia da Covid-19, pelas professoras Simonne Teixeira e Aline Portilho dos Santos e pelo professor Wagner Nóbrega Torres. A exemplo das publicações anteriores, o público principal deste livro são os docentes da educação básica. O que se espera é que eles possam, a partir das reflexões aqui tecidas e das práticas descritas, familiarizar-se com a temática da educação patrimonial e também expandir a sua própria experiência na lida com o patrimônio cultural em suas atividades educativas.

O leitor irá encontrar textos que abordam a educação patrimonial a partir de diversos olhares, bases teóricas e estratégias de atuação. Portanto, vários dos artigos que compõem esta publicação tratam de aspectos conceituais sobre a temática, bem como são travados debates sobre memórias coletivas, identidades culturais e suas relações com o patrimônio cultural. As autoras e autores também nos trazem possibilidades de atuação com inventários participativos, mapas afetivos, jogos e ludicidade. Reflexões importantes acerca da relação das pessoas com a paisagem e com a cidade são igualmente elementos de preocupação entre alguns deles. Há ainda uma proposta de se trabalhar o patrimônio cultural com o público infantil a partir da literatura. Os leitores também irão encontrar discussões específicas, ancoradas em práticas pedagógicas plurais e horizontais, com povos indígenas e com o patrimônio arqueológico. E, como não poderia deixar de ser, esta publicação nos apresenta uma discussão sobre as perspectivas de se atuar no campo da educação patrimonial em tempos de pandemia, com propostas que fazem uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

O conjunto desses textos nos permite pensar como a educação patrimonial pode acontecer na escola e com a escola, mas sem desconsiderar como, a partir da escola, podemos trabalhar o seu entorno, a cidade, o campo e as pessoas, numa perspectiva de patrimônio transcendente que contemple a diversidade cultural e as memórias de diferentes grupos sociais.

Demonstra-se que o patrimônio cultural está inserido no nosso cotidiano, nas nossas vidas e no nosso dia a dia. Por isso, ao falarmos em educação patrimonial, devemos levar em consideração que ela pode estar presente tanto nas práticas educativas diretamente ligadas à escola, ou seja, no ambiente formal da educação, como também no que se considera como ambiente não formal, que não está relacionado ao ensino sistemático. Aí a educação está presente para além dos muros da escola e pode se dar nos museus, nas praças, no meu bairro, na minha comunidade. A linha entre a educação formal e não formal muitas vezes é tênue, mas o importante é a potência dessa relação e temos o patrimônio cultural como uma ferramenta propulsora de processos educativos que interligam esses pontos.

A educação patrimonial e sua dimensão participativa

Por meio de estudos acadêmicos e instâncias coletivas de debate (como seminários, encontros, fóruns, etc), muitas discussões e reflexões já foram feitas para se pensar em que consiste a educação patrimonial. Além do que vocês poderão encontrar neste livro, trago o que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan concebe atualmente como educação patrimonial, que é reflexo de todo esse processo, construído a várias mãos e pensamentos. O Iphan, conforme a Portaria nº 137/2016, que estabelece as diretrizes para essa área, assim concebe a educação patrimonial:



Art. 2º. Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Alguns pontos merecem destaque nessa concepção que nos dão a dimensão de como devemos atuar com a educação patrimonial. Um deles é que os processos educativos devem ser construídos de forma coletiva e dialógica. E o outro é que o patrimônio cultural deve ser apropriado socialmente e só assim podemos conseguir o seu reconhecimento, valorização e preservação.

A Portaria/Iphan nº 137/2016 claramente teve como base a publicação “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos”, editada em 2014, em que traz todo o percurso histórico da construção de ações, projetos e políticas voltadas para a educação patrimonial pelo Iphan, abordando seus conceitos, acepções e as práticas pedagógicas a ela inerentes. Nessa publicação, da qual sugiro uma leitura mais acurada, algumas diretrizes voltadas para a educação patrimonial são delimitadas, de onde certamente podemos extrair ingredientes necessários para ações com o patrimônio cultural em nossas práticas educativas.

Essas diretrizes nos ensinam da importância, entre outras coisas, de a) incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais; b) integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; c) valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais; d) considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais; e e) considerar o patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

Como podemos inferir dos textos aqui publicados, as reflexões e as práticas pedagógicas descritas dialogam com essas diretrizes. Elas partem de uma perspectiva educativa dialógica e horizontal, em que é importante a participação efetiva das pessoas e dos diversos grupos sociais com os quais podemos atuar em conjunto. Aqui importa, nessa prática educativa democrática e horizontal, tanto o saber e os olhares das professoras e professores sobre os patrimônios culturais, como também dos estudantes e das pessoas com quem trabalhamos, seja um agente cultural local ou qualquer outra pessoa considerada uma referência cultural na comunidade, por conta do ofício (saber) que desenvolve, das celebrações que promove ou de qualquer outra manifestação cultural que pratica ou impulsiona.

Ampliando (ainda mais) o olhar



Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais. / É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo

(Paulo Freire, Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. 1994, p. 80)

O ano de 2021 também é marcado pelas comemorações do centenário de Paulo Freire. Ao ser publicado agora, este livro também tem o mérito de celebrar sua memória. Muito do que aqui se escreveu e dos trabalhos que foram desenvolvidos tem, nos ensinamentos de Paulo Freire, a fonte necessária para se atuar com patrimônio cultural no processo educativo.

Como este livro é voltado sobretudo para as professoras e professores, trago, para ampliar ainda mais o nosso olhar, uma referência da obra “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar”, em que Paulo Freire escreve como se estivesse se dirigindo diretamente às professoras. Nessa obra, há um claro recorte de gênero, considerando que as mulheres são a esmagadora maioria quando pensamos na educação infantil. E, na assunção do termo “professora” em vez de “tia”, o educador nos mostra que as palavras não são neutras e que nelas são escamoteadas relações de poder que visam manter determinados estratos de dominação de um grupo social sobre outros.

Da mesma forma que as palavras não são neutras, é preciso reforçar que nem a memória nem o patrimônio são neutros. Pelo contrário, não há patrimônios inocentes e todos eles são politizados. A memória coletiva é sempre parcial e ideológica, pois ela só se constitui pela seleção, em que há uma relação direta no jogo entre recordar e esquecer. Por isso, ela institucionaliza poderes e representa o poder daqueles que selecionam em nome dos outros. Quando elegemos algo como patrimônio, temos a consciência de que deixamos de lado outras escolhas. Assim, a memória é, sobretudo, mais esquecimentos do que lembranças.

Portanto, atuar com o patrimônio e, consequentemente, com a educação patrimonial implica estar inserido no campo dos conflitos inerentes à conformação das memórias coletivas e das disputas nelas envolvidas entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Para isso, os projetos educativos não podem se furtar de desmascarar e refletir sobre as ideologias subjacentes aos patrimônios culturais eleitos, na maior parte das vezes, pelo poder público ou por seus agentes. O favorecimento de relações afetivas para com o patrimônio cultural é essencial para sua apropriação, na medida em que as referências culturais estão ligadas à conformação de nossas identidades e permeiam as relações que construímos com o lugar onde vivemos. No entanto, os bens patrimoniais podem abarcar diferentes olhares, apropriações e afetamentos. E nesse jogo, conflitos e dissensos podem

surgir e alimentar a lida e a nossa relação com os bens patrimoniais. O que não pode ser aceitável é que a patrimonialização de bens refrate injustiças sociais e relações de dominação que muitas vezes estão estruturalmente impregnadas na nossa sociedade.

Retomando algumas palavras do pensamento de Freire, o patrimônio cultural deve estar a serviço da esperança, da utopia e da libertação. Uma educação patrimonial reflexiva, crítica, dialógica e horizontal tem como perspectiva que o patrimônio seja efetivamente uma ferramenta de representatividade da diversidade cultural e dos diferentes grupos sociais, especialmente daqueles historicamente marginalizados, silenciados e subalternizados. Desta forma, em nossa atuação, cabe-nos perguntar: como estamos contribuindo, por meio dos projetos de educação patrimonial que realizamos, para que o processo educativo seja efetivamente emancipatório, dialógico e voltado para o desenvolvimento integral dos grupos e comunidades com os quais a escola atua intra e extramuros? Essa reflexão nos leva a outra mais contundente: os processos de patrimonialização que observamos, em vez de combater, não estariam reproduzindo estereótipos de ideais colonizantes, racistas, patriarcais, homofóbicos e de segregação social? E, por fim, como podemos, por meio da educação patrimonial, nos comprometer e nos engajar “em favor da superação das injustiças sociais”, como nos convoca Paulo Freire?

Considero que as reflexões e práticas trazidas neste livro nos conduzem a algumas respostas e certamente a alguns caminhos que podem ser trilhados, mas, antes de tudo, elas nos suscitam novas questões e novos desafios.

Átila Bezerra Tolentino ¹
Maio de 2021 (Ano do centenário de Paulo Freire)

¹ Graduado em Letras e especialista em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério da Economia. Já atuou no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde coordenou as ações de educação patrimonial da Casa do Patrimônio da Paraíba/Iphan-PB e assumiu a Coordenação de Gestão Museológica do Departamento de Museus e Centros Culturais.

APRESENTAÇÃO

Em 2006 o Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural publicou o primeiro livro didático destinado aos professores da rede de ensino em Campos dos Goytacazes,² buscando nele abordar os princípios e conceitos da Educação Patrimonial. O livro intitulado “Educação Patrimonial: novos caminhos na ação pedagógica” foi o resultado de dois anos de atividades de pesquisa, de minicursos oferecidos aos professores e atividades desenvolvidas em algumas escolas públicas do município. Desse primeiro livro participaram aluno/as da graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF e professores do município que atuavam como bolsistas de extensão nesta mesma universidade³.

Dois anos depois, em 2008, foi publicado um segundo livro, “Contribuições à prática pedagógica para a Educação Patrimonial”, dirigido aos professores abordando diferentes bens culturais no município, oferecendo um repertório de temas que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula. Este segundo livro surgiu da confluência de dois contextos: uma demanda dos professores que manifestaram dificuldades em identificar temas que poderiam ser trabalhados em sala de aula e como abordá-los e, a existência de um repertório de pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no âmbito da Oficina por estudantes da graduação, da pós-graduação e de bolsistas UA, que traziam à luz temas que fugiam à ideia estabelecida de patrimônio como sinônimo de edificações senhoriais ou eclesiástica. As temáticas abordadas neste livro envolviam: do patrimônio imaterial – brinquedos e brincadeiras infantis, as bandas centenárias, os ofícios de ferreiro e seleiro, mana chica, tradição na fitoterapia e Cavalhada – e do patrimônio material – arqueológico e industrial. Abordou também, questões relativas ao patrimônio natural. Com textos curtos e acessíveis, trazíamos ainda sugestões de atividades pedagógicas.

Em 2015, como resultado da celebração de 10 anos de atividade do GP Oficina, foi produzido um e-book que reuniu textos de diferentes pesquisas desenvolvidas por componentes do grupo e de parceiros convidados. Intitulado “Políticas Culturais: trajetórias e diálogos em Campos dos Goytacazes” o e-book, embora não seja direcionado especificamente aos professores da educação básica, traz um elenco de temas sobre as políticas culturais e o patrimônio cultural que certamente favorece ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre a ampla diversidade cultural no município de Campos dos Goytacazes.

Desde o princípio o GP Oficina tem oferecido todos os anos minicursos e oficinas aos professores da educação básica com temas relacionados ao patrimônio cultural e às políticas culturais, com ênfase na Educação Patrimonial. Este tem sido um dos focos principais das ações de extensão do grupo.

Em 2018 GP Oficina organizou o Encontro de Estudos do Patrimônio Cultural, que buscou reunir pesquisas e pesquisadores que, nas diferentes Instituições de Ensino Superior/IES em Campos dos Goytacazes⁴, desenvolvem estudos voltados para o patrimônio cultural local. Os resultados foram publicados em forma de livro⁵ e reúne grande parte dos trabalhos realizados, ampliando o conhecimento e as reflexões sobre os patrimônios locais.

Ao final de 2019, o grupo partiu para a produção de novo material, destinado aos professores da educação básica, buscando trazer novas abordagens, desenvolvidas a partir de nossa própria experiência junto aos professores. Pensado para o formato de e-book, o desenvolvimento deste se deu durante a pandemia de Covid-19 que impôs ao mundo, mas, sobretudo aos professores, a necessidade de rapidamente migrar ao mundo virtual. Aprender a lidar com a tecnologia de modo mais proativo, transformar suas casas em sala de aula e enfrentar os “humores” da rede de internet foram desafios que os incansáveis professores souberam responder. Tais mudanças tornaram nosso trabalho mais moroso, mas nos deu a oportunidade de integrar mais participantes como autores, ampliando o elenco de temas inicialmente previstos.

Assim sendo, uma marca fundamental da obra que aqui se apresenta é a abordagem dos patrimônios a partir de seus usos. Ou seja, são pensados não como lugares intocáveis e distantes e sim como espaços de vida e interação cotidianos, como lugares de práticas de significação e aprendizado, o que impacta diretamente nas possibilidades de construção de conhecimento.

Entende-se que essa perspectiva é fundamental para a apropriação de categorias articuladas ao patrimônio cultural. Neste sentido, inventário, tombamento, salvaguarda, preservação, conservação, entre outros, são aqui abordados primeiramente a partir de propostas pedagógicas. Pretende-se assim possibilitar aos participantes das atividades alcançarem a abstração daquelas definições a partir da experimentação, aproximando os patrimônios das pessoas, das afetividades e das sociabilidades. O caminho da prática como fundamento para a compreensão dos patrimônios colabora para o fortalecimento da cidadania quando reforça nas pessoas a percepção de que suas identidades, histórias e memórias têm valor e por isso devem ser preservados.

Partindo dessas premissas, o capítulo **Por uma Educação Patrimonial inventiva e pedagogicamente potente**, que abre esta obra, apresenta as perspectivas e objetivos presentes no livro. Traça o histórico da Educação Patrimonial até seus debates mais recentes e defende a perspectiva “intervencionista/inventiva” das propostas apresentadas no decorrer do livro. Defende que, ao ler o livro, se faça a articulação entre as experiências construídas pelos professores

4 São nove as IES em Campos dos Goytacazes: quatro públicas [UENF, Universidade Federal Fluminense/UFF, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e Instituto Federal Fluminense/IFF] e cinco privadas [U. Cândido Mendes, U. Estácio de Sá, ISECENSA, UNIFLU, Universo].

5 Teixeira, S.; Torres, W. N. Memórias do Encontro do Patrimônio Cultural: desafios da preservação do patrimônio cultural em Campos dos Goytacazes. Campos dos Goytacazes: Rio de Janeiro, 2019, 300p.

2 Cidade localizada na região norte do estado do Rio de Janeiro, Brasil.

3 Modalidade Universidade Aberta (UA).

em sala de aula e as propostas aqui apresentadas. Nesse sentido, as propostas de atividades são entendidas como “apostas”, que partem de planejamentos e têm intenções ancoradas no desejo de promover a Educação Patrimonial e lança um olhar sobre o currículo, entendendo-o como algo sempre em construção. Por fim, apresenta uma proposta de atividade dividida em quatro etapas, inspirada na metodologia do inventário participativo, em que os integrantes terão oportunidade de significar e categorizar elementos que compreendem como patrimônios para suas comunidades.

O capítulo seguinte **Patrimônio cultural: a importância do conhecimento como caminho para o pertencimento**, numa abordagem histórica, apresenta reflexões e interpretações, situando e problematizando questões que são indispensáveis na mobilização de estratégias pedagógicas que sensibilizem o outro para a temática do patrimônio cultural. Expõe as noções de patrimônio material e imaterial, apontando as diferenças e semelhanças dos dois termos. Propõe o jogo de tabuleiro Nosso patrimônio como atividade com o objetivo de orientar os estudantes de forma lúdica sobre bens materiais e imateriais da região de Campos dos Goytacazes.

No capítulo **Mapa afetivo e de memórias: instrumento de educação patrimonial para reflexões sobre a memória e a história local** a temática da memória ganha proeminência. A provocação está em mobilizar atividades que possam trabalhar com a memória articulada aos seguintes aspectos: afetivas, social e coletiva, históricas e territoriais. Nesses termos, sua sugestão de atividade tenciona atravessar esses diferentes elementos de modo entrelaçado com ênfase na história local e nas fontes. O objetivo da atividade é refletir sobre a noção de memória, trabalhando suas dimensões: coletivamente produzida, territorialmente localizável e mobilizadora de afetos, bem como refletir sobre o que compõe nossos patrimônios, quem os define e, especialmente, demonstrar como memória, território e afetos estão diretamente conectados na produção dos patrimônios.

Uma provocação instigante é o capítulo **Percurso comentado: uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem** que propõe uma abordagem que inspira outras possibilidades de intervenção na temática do patrimônio cultural. Por intermédio de análises e ponderações que conversam com traços etnográficos, relatos de experiências e trabalho de campo, o texto nos mobiliza a pensar sobre a educação patrimonial, assim como possibilidades diferentes de atuação docente nos espaços escolares. A partir dessas perspectivas, como proposta de atividade, articula trabalho de campo e percurso comentado pretendendo produzir aprendizagens que sejam significativas em torno da temática do patrimônio cultural.

Em **A importância da oralidade na infância e juventude para a formação da cidadania: a memória como patrimônio**, aspectos relevantes da memória são abordados associados à perspectiva de formação cidadã mais ampla via preservação e valorização dos patrimônios culturais. Nesses termos, diferentes referenciais no campo da História são mobilizados para problematizar a questão da memória associada à construção da identidade. As autoras

oportunizam, então, a exploração dessas dimensões relevantes do patrimônio cultural pela literatura em articulação com a leitura, escrita e oralidade. Como escritoras de livros infantis cujas temáticas focalizam diferentes patrimônios culturais locais, apostam em tais obras como impulsionadoras de intervenções pedagógicas que entrelacem leitura, escrita, oralidade, interação e produção de diferentes saberes. A proposta de atividade envolve diferentes sujeitos do espaço escolar na organização e nas experiências pedagógicas com os patrimônios, sobretudo com os locais e imateriais.

Em **Patrimônio cultural e povos indígenas: como trabalhar esta temática na sala de aula?** temáticas como patrimônio e povos indígenas são interrogadas e articuladas, com ênfase na desconstrução de determinados estereótipos. Diante disso, são apresentadas possibilidades de abordagens pedagógicas mais plurais, comprometidas com as diferenças, com ênfase nos povos indígenas da região norte e noroeste fluminense. Na esteira dessa perspectiva, a atividade proposta tenciona problematizar visões homogeneizadoras e padronizadas acerca dos povos indígenas. Para isso, envolve os educandos nesse processo de produção, análise e ressignificação mediante a construção e permanente (re)construção de murais, num esforço de sensibilizá-los para as diferenças dos povos indígenas e dos patrimônios culturais imateriais.

Como trabalhar o patrimônio arqueológico na escola? Bem, essa é uma preocupação do capítulo intitulado **Patrimônio arqueológico**. Nele, são atravessados diferentes aspectos alusivos à temática da arqueologia, desde a explicitação de sua complexidade, passando pela relevância nos estudos sobre o patrimônio e procedimentos específicos de pesquisa que podem ser traduzidos para o processo pedagógico da Educação Patrimonial. Pensando nessas premissas, aposta em atividades que implicam a participação direta dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, tenciona envolver diferentes áreas do conhecimento, num empenho transdisciplinar, na construção e realização das atividades. Tais atividades de Educação Patrimonial tencionam mobilizar intervenções, invenções, reflexões e saberes que potencializem as diferenças.

Em **Ensino híbrido – perspectivas para sua ascensão em tempos de pandemia**, somos convidados a refletir e incursionar pela educação patrimonial via possibilidade do Ensino Híbrido diante dos desafios da pandemia de Covid-19. Ao explicitar como o Ensino Híbrido pode ser extremamente fértil na elaboração e execução de atividades cuja temática é o patrimônio, o trabalho traz para essa proposta as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Como ferramentas relevantes ao trabalho que pode ser desenvolvido pelo professor, inclusive levando em conta certas limitações impostas pela pandemia, a realidade virtual e o Google Expedições são sugeridas como incorporações significativas às atividades com os patrimônios.

Em suma, apostamos que tais trabalhos podem ser potencialmente mobilizadores de estratégias pedagógicas que articulem diferentes dimensões dos Patrimônios. Além disso, podem contribuir para ensinar e aprofundar debates acerca das dinâmicas patrimoniais, confrontando estereótipos e questionando certezas absolutas. Ao oportunizar ao professor esse material, tencionamos sua

ressignificação mediante o atravessamento de múltiplas intervenções e diferenças articuladas às particularidades dos diversos espaços escolares. Nesse universo imponderável e imprevisível do processo educacional com os patrimônios, portanto, tencionamos impulsionar cada vez mais possibilidades de conhecimentos com e não para os diferentes sujeitos.

Simonne Teixeira
Wagner Torres Nobrega
Aline dos Santos Portilho

01

POR UMA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
INVENTIVA E PEDAGOGICAMENTE
POTENTE

Wagner Nobrega Torres

POR UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL INVENTIVA E PEDAGOGICAMENTE POTENTE

Wagner Nobrega Torres

Prezado docente, talvez ao se deparar com esse material didático, inscrito nessa temática, pense que se trata de um conjunto de especialistas em educação disposto a estabelecer e especificar o que deve ser ensinado de modo que seus alunos aprendam. Geralmente livros ou apostilas didáticas podem pretender ensinar você a ensinar, ou mesmo a ser professor, na pretensão de que seja mero executor de tarefas. Contudo, essa perspectiva tende a simplificar a noção de educação e reduzi-la a aplicabilidade de técnicas de ensino e aprendizagem, cerceando a autonomia e autoria docente. Assim sendo, ao pensarmos a Educação Patrimonial, partimos da noção de construção inacabada da educação, da ideia de que nunca encerramos o debate e que o processo da educação está além do ensino e da aprendizagem de conteúdos. Numa proposta aberta de educação, apostamos, por exemplo, em experiências que você, caro docente, tem e terá, na articulação desse material com sua trajetória acadêmica, profissional e institucional. Produções de saberes e fazeres contingentes e diferentes das que projetamos inicialmente neste trabalho coletivo.

Ao considerar as abordagens apresentadas neste material em seu espaço educacional, as encare como propostas inacabadas, dispostas a serem transformadas por você e obliquamente (Canclini, 1998)⁶ atravessadas por diferentes possibilidades de intervenção. As fronteiras estabelecidas nas propostas de atividades sobre Educação Patrimonial são tensionadas como porosas, permeáveis e fluidas. Embora tenhamos limites razoáveis na escrita e nas projeções que realizamos nos textos e nas atividades provocadoras, posicionamos nossas escritas sob constante suspeição. Este estranhamento, que esperamos seja conduzido pelos docentes na tradução desse caderno, não se trata de nos isentarmos da tessitura desse trabalho, nem tampouco desmerecermos o conteúdo dele. O trabalho em torno da Educação Patrimonial é resultado de amplo, complexo e profundo estudo acerca de temáticas e abordagens mobilizadoras de ações educativas possíveis. Esse convite a suspeita, ao estranhamento do texto está rela-

6 Canclini (1998) ao discutir a hibridização cultural defende uma ruptura no entendimento verticalizado e dicotômico dos poderes. Nesses termos, argumenta em favor da noção de poder oblíquo com o propósito de acentuar o caráter multifacetado das relações de poder. Ainda, ao se afastar de concepções maniqueístas de poder, aposta na ideia de pluralidade e múltiplos atravessamentos sociais nas relações assimétricas de poder. O poder é exercido nas múltiplas tramas e entrelaçamentos sociais, por diferentes sujeitos, não sendo exclusividade de nenhum grupo social. Atribui, então, relevância aos atravessamentos descentralizados e multideterminados das relações sociopolíticas.

cionado à noção de educação com a qual trabalhamos. A noção de educação como dinâmica e forjada mediante a intervenção coletiva de saberes para além dos socialmente constituídos e validados historicamente. Esse material se constitui como desafio para ser constantemente ressignificado por diferentes experiências pedagógicas em diferentes espaços educativos.

Por outro lado, os projetos de Educação Patrimonial inscritos nesse material são apostas realizadas por nós. Essas apostas, não significam que produzimos esse caderno sem quaisquer planejamentos, organização e certas intenções. Apostar aqui envolve compreender que nossos textos e sugestões de atividades seguem o eixo condutor da noção de Educação Patrimonial com a qual operamos e suas possibilidades para diferentes trabalhos e projetos em diferentes anos e níveis de escolaridade. Também, que encaramos como férteis, no processo educacional, as abordagens e análises discutidas nesse caderno didático. Contudo, como serão trabalhadas/traduzidas pelos docentes e discentes, em quais ambientes, em quais sequências, em quais perspectivas pedagógicas e quais experiências acontecerão não são previsíveis. Seria ingenuidade estabelecer previamente os resultados. Isso empobreceria este trabalho.

Tencionamos, certamente, ao produzirmos esse material didático a ressignificação pelo docente, em suas atividades, sobretudo destacando a Educação Patrimonial. Porém, isso é o que desejamos alcançar com esse trabalho. As ações, articuladas aos saberes da contínua e dinâmica formação do professor, provocarão outros tons a esse material e construirão diferentes aprendizagens para além das provocações. Por isso, não prescrevemos nesse caderno pedagógico receitas para serem aplicadas na dinâmica educacional e tampouco acreditamos nelas como férteis ao processo educacional. Antes, com esse material, pretendemos construir articulações pedagógicas com o professor no universo (im)previsível, (im)ponderável e contingente da educação. Nesse universo, apostamos na Educação Patrimonial como produtiva em desestabilizar certezas e em incomodar nossas reflexões sobre abordagens educativas no âmbito dos patrimônios, culturas, identidades, memórias e história⁷. Apostamos na construção permanente e contingente do currículo pelo/com e não para o docente. Com efeito, então, a Educação Patrimonial pode articular e negociar propostas de intervenção/invenção educacional para além das disciplinas e padronizações curriculares. Mas, o que seria Educação Patrimonial? Seria exclusivamente uma metodologia? Apenas uma proposta educacional para valorizar e conscientizar sobre a importância dos patrimônios culturais? Mais uma disciplina escolar?

Em defesa de qual noção de Educação Patrimonial?

Ao tentarmos responder o desafio da interrogação “o que é Educação Patrimonial?” é necessário articulação com outros autores desse amplo campo de trabalho. Essa negociação é uma tentativa não necessariamente de responder essa questão de forma definitiva, mas propor possibilidades de interpretações. Isso não significa que Educação Patrimonial pode ser qualquer coisa sobre quaisquer assuntos. Essa relativização absoluta tampouco é pretendida. Por outro lado, é um campo que permite abordagens amplas e complexas alusivas à temá-

7 Os textos desse caderno são intervenções possíveis nessas temáticas plurais e complexas.

tica dos patrimônios. Sendo assim, nossa preocupação é apresentar brevemente o que entendemos como Educação Patrimonial, além de sublinhar as apostas didáticas que fazemos diante dessas compreensões.

A construção da noção de Educação Patrimonial é significativamente associada ao primeiro Seminário sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁸ no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro em 1983. A perspectiva defendida estava inspirada na proposta de “Heritage Education” contemplada na Inglaterra. Como princípio, cogitava assegurar mais significado ao ensino de História nas escolas a partir de fontes primárias encontradas em museus e sítios patrimoniais (Bezerra, 2020). Forjado desse encontro, o Guia Básico de Educação Patrimonial de 1983 organizado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro e produzido pelo IPHAN⁹ é considerado um marco na tentativa de definição da Educação Patrimonial no Brasil e um relevante referencial de trabalhos acerca da temática. Contudo, havia outras iniciativas de Educação Patrimonial anteriores a esse Guia.

Chagas (2004, p. 143) critica fortemente a ideia de marco zero da Educação Patrimonial conferida a esse seminário e seus desdobramentos. Defende que outras ações anteriores articulavam educação e patrimônio. Constituíram experiências férteis de “[...] práticas educacionais ainda não previstas”. Sendo assim, apesar de reconhecer que a nomeação Educação Patrimonial pode ser extremamente profícua ao campo articulatório entre educação e patrimônio, argumenta que são práticas indissociáveis. Silveira e Bezerra (2007) partilham desse argumento e defendem que o termo é apreendido em consideráveis casos de maneira acrítica, apenas como modismo. Sendo assim, projetos são realizados em torno de apresentar ao espaço escolar propostas de intervenção prontas e acabadas, cabendo assim serem recebidas. Em tais projetos, não raramente, visitas a museus são concebidas como ilustrativas ao “ensino de” e não introduzidas de forma contestada, produzindo inquietações e reflexões.

Tolentino (2016) também trata dessa questão trazendo à atenção para as ressignificações que o termo Educação Patrimonial tem sofrido, sobretudo a partir da década de 1980. O autor atenta como o termo ganhou ênfase em órgãos de preservação, com destaque para o IPHAN a partir do fomento da discussão na realização de encontros e ações institucionais. Coaduna com as assertivas de Chagas (2004), Silveira e Bezerra (2007) em relação a não considerar a década de 1980 como marco zero da Educação Patrimonial no Brasil, principalmente porque já havia práticas educativas formalmente em museus, pelo menos, desde o início do século XX. Tais ações, embora não fossem nomeadas como Educação Patrimonial, tinham como preocupação a articulação entre educação e patrimônio a partir de concepções *freirianas*¹⁰. Tolentino (2016) ainda questiona a noção de Educação Patrimonial extremamente difundida pelo Guia Básico de Educa-

ção Patrimonial (Horta; Grimberg; Monteiro, 1999). Para Tolentino (2016, p. 40 grifo no original) “[...] a concepção de educação patrimonial adotada no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como ‘transmissão de conhecimento’”. Embora a concepção *freiriana*, envolvendo a leitura de mundo e as experiências vividas como fundamentais no processo de alfabetização, sirva de inspiração, a ideia de alfabetização cultural tende a reforçar uma perspectiva de que o outro não produz cultura. Isso tende a aprofundar a equivocada, improdutiva e insustentável aceção de superioridade de uma determinada cultura sobre outras. Exatamente contra essas significações que a reflexão/intervenção crítica da Educação Patrimonial se posiciona. Dessa maneira, o Guia configura-se como material relevante na construção e na difusão da articulação entre educação e patrimônio, apesar de certas abordagens merecerem o devido tratamento contestatório.

Bezerra (2020) na tentativa de explorar a relação e compreensão entre Patrimônio e Educação Patrimonial sugere algumas pistas. Como um dos objetivos fundamentais da Educação Patrimonial assinala a sensibilização em torno da importância do patrimônio em consonância ao fortalecimento da cidadania. Nesses termos, confere à Educação Patrimonial “[...] um caráter transformador e emancipatório”. Essa atribuição implica assumir a dimensão política associada à Educação Patrimonial. Propor determinadas abordagens pedagógicas a partir do amplo e complexo cabedal de intervenções críticas acerca de temáticas que atravessam o Patrimônio é participar ativamente do processo de disputas políticas. Dessa maneira, a Educação Patrimonial articula dimensões culturais, políticas e pedagógicas no processo contínuo e (im)previsível da educação. A Educação Patrimonial, portanto, apenas como transversal tende a ser contemplada, em significativos momentos, equivocadamente, como justificativa de certos projetos e feiras supostamente integrativos. Defendemos, contudo, a potência da Educação Patrimonial como intervenção/invenção que atravessa as disciplinas escolares e de maneira oblíqua (Canclini, 1998), articula-se a diferentes áreas do conhecimento.

A intervenção/invenção oblíqua na qual aventamos como possibilidade da Educação Patrimonial consiste na defesa de produções desestabilizadoras acerca de diferentes temas consagrados que perpassam as dimensões políticas, sociais, culturais e pedagógicas do patrimônio. Essas dimensões não são pensadas aqui como separadas e/ou hierarquizadas. São igualmente relevantes em quaisquer abordagens educativas sobre os patrimônios. Desconsiderar uma dessas dimensões é enfraquecer a potência da Educação Patrimonial no processo educacional. Envolve, com efeito, considerá-la como articulável a diferentes áreas do conhecimento, mas com proposições e mobilizações pedagógicas, políticas, sociais e culturais de saberes que são compreendidas como indispensáveis ao infindável processo educacional.

Ademais, a Educação Patrimonial pode ser experienciada em diferentes espaços, com aproximações diversas com as áreas do conhecimento. Para isso é fundamental nos desirmos de certas amarras educacionais. Uma delas seria a noção de que aprender envolve exclusivamente o espaço da sala de aula. Outra poderia ser descrita como a persistência em contemplar conteúdos disciplina-

8 Sobre o IPHAN, ver os demais textos desse caderno.

9 Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

10 Concepções embasadas na perspectiva educacional teorizada e difundida pelo educador brasileiro Paulo Freire. Para saber mais: Kohan, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

res ou na compreensão restrita de currículo como aquilo prescrito e definido para ser ministrado nas aulas. Ainda, poderíamos concluir que, sendo necessário “dar conta do conhecimento socialmente validado”, não há espaço relevante para o trabalho com a Educação Patrimonial. Certamente há desafios em trabalharmos com a Educação Patrimonial nos espaços escolares. Há uma gama de atribuições que, reconhecidamente, os docentes possuem em seus cotidianos. Mas, o trabalho com Educação Patrimonial pode ser significativo ao longo do processo educacional dos discentes, sobretudo as construções de identidades e significações possíveis a serem realizadas por eles. Não se trata de simplesmente conscientizar para a importância da valorização dos patrimônios (Tolentino, 2016). Antes, provocar e pensar acerca das relações e sentidos que construímos com o que valorizamos ou não, com o que consideramos importante ou não e com os sujeitos com os quais compartilhamos ou não.

Nessa perspectiva intervencionista/inventiva de diferentes saberes, na qual localizamos a Educação Patrimonial, as interfaces pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento são articuladas às diferentes abordagens possíveis acerca da temática do patrimônio. Quaisquer atividades mobilizadas nesse caderno pedagógico têm como aposta a tentativa de provocar deslocamentos (Lopes, 2018) sobre determinados conhecimentos estabilizados historicamente, de modo a oportunizar sua intervenção/inventiva sobre a relação destes com os patrimônios. Apostamos, portanto, na potência incomodativa da Educação Patrimonial sobre a possibilidade de indagações a serem forçadas acerca da constituição e estabilização dos patrimônios. Afiançamos a essa noção de Educação Patrimonial possibilidades de pensar e articular de maneira complexa sobre os lugares em que estamos, nos quais circulamos e atribuímos sentidos.

Ainda, sobre a premissa em (re)inventar patrimônios, significados são constituídos e atribuídos a partir de experiências coletivas e relacionais entre os sujeitos que agem, por exemplo, nos espaços escolares em que operamos pedagógica e politicamente. Atrevemos, com as propostas de atividades, a inquietar nossas percepções, nossos olhares e nossos conhecimentos sobre o patrimônio. Ou seja, localizar a temática do patrimônio como central na educação, não como transmissão de conteúdos sobre, mas na possibilidade de sermos afetados pelos. Assim, quando afetados, podemos (re)agir de maneiras (im)previsíveis e (im)ponderáveis, participando ativamente da significação do conhecimento. Seremos afetados pelos saberes articulados ao patrimônio é participar ativamente nas ressignificações desse objeto de estudo, articulando, por exemplo, conteúdos, experiências, culturas e ciência. Além disso, “[...] nos obriga a questionar o papel da educação na constituição do patrimônio, o papel do patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento” (Silveira & Bezerra, 2007, p. 93).

Ainda, como possibilidade para pensarmos a educação patrimonial distante de uma perspectiva monumentalizada de educação e patrimônio, Tolentino (2018, p. 50), apoiando-se numa abordagem **decolonial** (Mignolo, 2005; Walsh, 2008; Santos, 2019), sugere algumas pistas. Ao analisar a historicidade da inscrição da Educação Patrimonial no Brasil, defende ser produtivo pensarmos numa pluralidade de saberes para além dos científicos. Isso não significa desle-

gitimar tais conhecimentos, mas articulá-los a outros e “[...] conceber o conhecimento como interconhecimento, levando em conta a diversidade epistemológica do mundo [...]”. É nessa esteira interpretativa que se encontra a noção de Educação Patrimonial projetada nesse caderno pedagógico. Ou seja, os saberes diversos, inclusive os que no momento desconhecemos, estão ou são (in)visibilizados e que talvez provoquem certos estranhamentos, são válidos. Não se trata de esperar concessões por nós ou por nossos pares, senão da compreensão da existência, persistência e relevância de saberes, em certos momentos silenciados, no processo de significação das relações sociais. Nesses termos, propor essa noção de Educação Patrimonial é investir radical e horizontalmente na perspectiva da articulação com saberes que ignoramos. É assumir, portanto, essa ignorância como oportunidade educativa com as diferenças¹¹.

DECOLONIAL/DESCOLONIZAR

Trata-se de um movimento intelectual concebido como um amplo conjunto de intervenções epistemológicas preocupadas com a defesa da horizontalidade do conhecimento e a contestação dos processos coloniais responsáveis pela supressão de diferentes saberes subalternizados. O movimento surgiu na América Latina e tem como principais percussores, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930-2018) e o semiólogo argentino Walter D. Mignolo (1941). O pensamento decolonial problematiza e questiona a história colonial e a lógica da civilização ocidental. Nesse sentido, tendem a perturbar a estabilidade hegemônica do conhecimento eurocêntrico, naturalizado como modelo epistemológico universal.

Além disso, a Educação Patrimonial é pensada aqui, sempre como possibilidade de intervenção/invenção social, política, cultural e pedagógica na relação com patrimônio. O caráter relacional, tende a ser considerado por nós fundamental na apreensão e na compreensão de Educação Patrimonial. É na dinâmica da relação com os diferentes matizes do patrimônio que se torna pertinente agir criticamente sobre ações educativas. A educação acontece, portanto, na relação com os diferentes patrimônios e nas concepções construídas pelos diferentes agentes sociais. As identidades culturais são construídas de maneiras relacionais. As experiências relacionais dos sujeitos com seus e outros espaços, seus e outros fazeres, suas e outras memórias e seus e outros territórios são significativas no processo educativo articulado aos patrimônios. Com efeito, concebemos e defendemos a Educação Patrimonial, em suas tensões e disputas, atravessadas por relações de saber/poder como processo contínuo de reflexão e construção de saberes, sentidos e significações sobre o patrimônio. São, portanto, possibilidades de mobilização de saberes, sentidos e significações que podem ser vivenciados, por exemplo, na proposta de *inventário participativo*¹² apresentada pelo IPHAN (Florêncio et al, 2016). Esse exercício possibilita que os diferentes agentes sociais mobilizem seus saberes em articulação com outros, construindo processos de identificação através de registros que assumem protagonismo na produção de significação do patrimônio. O patrimônio, então, mediante esse esforço coletivo, adquire sentido, sendo concebido como dinâmico

11 Para saber mais sobre a noção de diferença com a qual trabalhamos, ver a entrevista de Homi Bhabha (1996).

12 Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 05/03/2019.

e mobilizador de diferentes atitudes e reflexões acerca da memória, do poder, da política, da cultura, enfim, das relações sociais.

É na esteira dessa perspectiva de Educação Patrimonial que articulamos nossa compreensão de currículo. A ideia de currículo pode estar associada em significativos casos a organização de conteúdos, a planejamentos, a seleção de repertórios culturais ou a documentos das propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais. Embora esses sentidos tendem a estar inscritos na significação construída e defendida de currículo, defendemos a noção de currículo como algo sempre inacabado, em constante construção (Lopes & Macedo, 2011). Isso porque currículo não é meramente algo prescritivo ou o que realizamos nas salas de aula. Essas dimensões estão inscritas ao forjarmos o currículo, mas há experiências que fogem a definições. Intervenções subjetivas que não são esperadas ou planejadas acontecem. É na aposta, portanto, em oportunizar espaços para diferentes intervenções culturais que concebemos o currículo. Ou seja, na articulação com Macedo (2006, p. 288) defender o currículo “[...] como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Assim, como as tradições culturais são dinâmicas e as interações são (im)ponderáveis, o currículo pode ser pensado, então, como espaço-tempo em que são mescladas diferentes maneiras de agir no mundo em relações de saber-poder. É nessas relações que é possível inscrevermos manifestações culturais que podem ser abarcadas como perturbadoras a qualquer tentativa de definição absoluta do currículo escolar. Dessa maneira, a Educação Patrimonial pode ser potente em desestabilizar conceitos, valores, tradições, patrimônios, memórias, culturas e identidades naturalizadas e hegemônicas historicamente.

Com efeito, é pertinente frisar que a provocação de atividade realizada a seguir não tem o caráter de prescrição. Antes, configura-se como esforço em construir com os educadores abordagens que sejam mobilizadoras de produções de sentidos e ressignificações de mundo pelos sujeitos, nos diferentes espaços escolares, por intermédio da temática do patrimônio.

Provocação...

Em significativos momentos a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2017; 2018), sobretudo as seções da educação infantil e ensino fundamental, primeiro segmento, destacam como principais competências e habilidades específicas, associadas ao patrimônio cultural, as seguintes: conhecer, valorizar, identificar, reconhecer, apropriar-se, descrever, justificar, usufruir, respeitar, explicar o patrimônio cultural. Com efeito, como discutido, ao pretendermos nos afastar dessa noção meramente contemplativa e de assimilação dos patrimônios, reforçada nessas competências e habilidades acima defendidas na BNCC, provocamos pensar a intervenção no campo do patrimônio cultural a partir das experiências. Tais experiências que não são mensuradas, predefinidas e hierarquizadas, mas contingencialmente acontecem. Os momentos descritos abaixo podem servir de referência ao trabalho a partir das experiências, porém não devem prescindir de mudanças e ressignificações que forem pertinentes aos diferentes espaços escolares. Também, essa atividade envolve a apropriação dos inventários participativos (Florêncio et al, 2016) disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Política de normatização curricular homologada para educação infantil e fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018. A ênfase é dada a partir da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O documento normativo da BNCC define competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo aprendizagens, pretensamente essenciais e comuns a todos os alunos, constituindo referência obrigatória na produção de propostas curriculares e materiais didáticos desenvolvidos para diferentes etapas e modalidades da educação básica no país.

Primeiro momento...

Com o intuito de provocar a participação, os alunos podem ser convidados, antecipadamente, a trazerem uma fotografia, um objeto, uma música ou uma receita de um tipo de comida que tenha um significado importante e uma relação afetiva.

Quando possível, talvez seja produtivo, organizar a sala de aula para que favoreça a exposição de ideias por parte dos alunos (uma opção seria o formato circular, talvez sem as carteiras). Com essa modificação, os alunos seriam convidados a expressarem suas opiniões, suas vivên-

cias e suas relações com o que trouxeram ou com determinadas referências culturais locais/regionais. Caso não tenham trazido, os alunos são convidados a lerem e registrarem uma experiência cultural que seja significativa para eles.

Esse momento tem como possibilidade ouvir dos alunos como eles se relacionam com diferentes lugares, objetos, celebrações, formas de expressões e saberes, atribuindo significado, ou seja, o que destacam nessa relação de significação com os referenciais culturais.

Mediante esses relatos, é possível destacar lugares, objetos, celebrações, formas de expressões e saberes que sejam mais relevantes e que afetem mais significativa e coletivamente os alunos (na cidade, no bairro, na escola). Isso pode ser anotado pelos alunos e sistematizado no quadro a partir das categorias (lugares/ objetos/ celebrações/ formas de expressões/ saberes). O relevante é não perder esses relatos e categorizá-los. Essas categorias são as sugeridas no inventário participativo do IPHAN (Florêncio et al., 2016). Por isso, é essencial que haja familiaridade com esse material antes da realização da atividade.

Segundo momento...

Mediante, então, a identificação de possíveis lugares, objetos, celebrações, formas de expressões e saberes coletivamente relevantes e que constituem referências culturais para a turma ou para a comunidade em que a escola está inscrita, é possível propor aos alunos que decidam sobre aquele(s) que será(ão) inventariado(s). Uma pesquisa com os alunos, separados em grupos, poderia ser relevante de modo a levantar a existência ou não de informações sobre o potencial patrimônio cultural a ser registrado. Ademais, a inexistência de informações iniciais relevantes acerca das referências culturais identificadas pelos alunos como valiosas local/regionalmente pode ser também problematizada.

A partir da seleção do(s) bem(ns) cultural(is) que será(ão) inventariado(s), os alunos poderão ser divididos em grupos, com atribuições distintas no trabalho com o inventário, por exemplo, responsáveis pelos registros, entrevistas, organização e sistematização dos materiais levantados e divulgação. Há diferentes maneiras de realizar essa organização da turma. As categorias, o volume de informações e documentações, assim como o tempo das atividades dependerão da análise do docente em consonância às suas contingências.

Terceiro momento...

Com as definições e com os materiais necessários à realização do inventário (as fichas e os itens dos materiais necessários estão no manual do inventário), as etapas do processo de pesquisa podem ser estabelecidas. Tais etapas sugerem: deslocamento aos locais de atividade de campo, seleção, autorização e realização de entrevistas, acompanhamento e registro de formas de expressão, de celebração, festas, saberes, através de fotos, vídeos e cadernos de campo (Florêncio et al, 2016).

De acordo com a necessidade e a qualquer momento da atividade, a realização de pesquisas em arquivos, museus e bibliotecas municipais enriquecerá as experiências de inventar(iar).

Quarto momento...

Após a construção do inventário, com o preenchimento, discussão e sistematização das fichas do manual do IPHAN (Florêncio et al, 2016), poderão ser organizadas divulgações, não apenas dos resultados, como também do processo (por isso, como sugestão, as experiências do processo de produção do inventário podem ser registradas, sobretudo com imagens e vídeos). Essa divulgação pode ser realizada de diferentes maneiras, a saber: cartazes, exposições, blogs, mídias sociais, podcast, etc. O meio de divulgação dependerá das circunstâncias e possibilidades de cada espaço escolar, incorporando os diferentes sujeitos inscritos no processo de construção do inventário.

Como é possível perceber, portanto, essa sugestão de atividade não estabelece o ano escolar específico nem tampouco circunscreve à determinada disciplina ou mesmo a duração previamente definida. Propositamente apostamos nas ressignificações possíveis, contingentes e provisórias construídas pelos e com os professores. A sequência dos momentos é arriscar numa possibilidade de organizar¹³. Contudo, outras possíveis e pertinentes serão produzidas e traduzidas pelos docentes no exercício com as proposições do inventário participativo (Florêncio et al, 2016) na articulação com a noção de Educação Patrimonial defendida aqui. Vamos inventar(iar)?

¹³ Uma experiência de abordagem com os inventários participativos pode ser encontrada no trabalho de Nito e Scifoni (2017).

02

PATRIMÔNIO CULTURAL

CONCEITO, HISTÓRIA,
E REFLEXÃO

Fabiana dos Santos Silva Barreto / Lizandra Maria de Aguiar Zanon Soarez

PATRIMÔNIO CULTURAL: CONCEITO, HISTÓRIA E REFLEXÃO

Fabiana dos Santos Silva Barreto
Lizandra Maria de Aguiar Zanon Soares

Afinal, o que é patrimônio cultural?

Se perguntarmos a qualquer pessoa o que ela entende por patrimônio, muito provavelmente dirão que é uma edificação ou monumento com valor singular importante e que precisa ser preservado. Esse conceito de patrimônio que é um pouco corrente na sociedade, nem sempre foi assim e não é atualmente restrito a essa ideia.

A palavra patrimônio surgiu no Império Romano, ligado ao pater familias, ou seja, pai da família que passava os bens. O conceito estava associado como individual e aristocrático, ligado a um grupo no Império Romano. Assim, o termo passou a ser designado quando nos referimos a bens ou riquezas de uma pessoa, de uma família, de uma empresa.

As primeiras problematizações sobre patrimônio cultural surgem com o conceito de monumento. Para Choay (2011) “os monumentos tem por vocação ancorar sociedades humanas em um espaço natural e cultural” enquanto o monumento histórico “foi escolhido de um corpus de edifícios preexistentes, em razão do seu valor para história”. A autora sugere, que a evolução do monumento a categoria de monumento histórico, ocorreu de forma lenta entre os séculos XVI e XIX e mais rapidamente na virada do século XIX para o XX.

Para compreender o conceito de Patrimônio cultural na contemporaneidade, é preciso analisar o processo histórico transitório que marca a ruptura entre idade moderna e contemporânea. A Revolução Francesa mudou a sociedade de sua época e tem consequências até os dias de hoje. O modo como os patrimônios são vistos e mantidos não ficaram de fora dessas mudanças. Esta Revolução foi uma grande contestação aos abusos cometidos por aqueles que ocupavam lugares privilegiados e gerou sérios conflitos que entre outras coisas alterou os ânimos. A população, revoltada, começou a depredar, invadir e quebrar muitas construções. Na visão dos radicais, essas construções lembravam o Antigo Regime.

Nesse período, um grupo de intelectuais se reuniu e começou a discutir sobre a preservação desses bens. Eles entendiam que, estes guardavam a história da França, e que sua aniquilação não apagava o que foi construído até então. Portanto, o esforço da destruição não recompensava e o melhor seria atribuir novas funções a esses bens, como a aplicação de um caráter público e uma insti-

tuição pública. Essa discussão levou à composição de comissões que vão pensar numa solução aos entraves vivenciados. Neste contexto, a ideia de preservar está ligada a edificações de valor associadas a elite e também sua incorporação a ideia de nação.

Apesar de ser um período marcado por embates, num contexto de profundas transformações, esse cenário antecipou os estudos em conservação dos bens nacionais. No começo foi pensado como seriam categorizados esses bens sendo divididos em bens móveis e imóveis, depois como seriam mantidos e usados, e posteriormente surgiu a ideia em transformá-los em museus. Todo esse trajeto culminou no reconhecimento do chamado monumento histórico como destaca Choay:



Fazendo dos monumentos históricos propriedade por herança, de todo povo, os comitês revolucionários dotavam-nos de um valor nacional dominante e atribuíam-lhes novos destinos educativos, científicos e práticos. Esta passagem à acção da prática conservatória, bem como o conjunto de disposição e de procedimentos sem precedentes elaborados para gerir, marcam pela primeira vez, uma intervenção inovadora da França na génese do monumento histórico e sua preservação (2011, p.121).

Durante o século XIX, além da França, países como Inglaterra, Alemanha e outras nações europeias, criaram instituições, majoritariamente públicas e elaboraram leis que tinham como objetivo estruturar a prática de preservação.

O final do século XIX e início do século XX foi marcado pela consolidação do movimento nacionalista enquanto ideologia, e do imperialismo com a expansão econômica dos países que levou a um processo de colonização dos continentes asiático e africano. A corrida econômica oriunda da Segunda Revolução industrial e o nacionalismo exacerbado conduziram o mundo as duas grandes Guerras Mundiais. Ao final da última ocorreu um movimento de objeção a tudo que aconteceu. Grupos passaram a questionar os ideais que foram disseminados e a criticar as desigualdades.

Toda essa contestação se junta à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco), entidades que começam a ser referência para o debate em torno da questão do patrimônio e outras discussões pertinentes que serão ampliadas posteriormente.



Novos problemas, como a questão ambiental nas áreas de interesse histórico, a inserção dos centros históricos urbanos na dinâmica de desenvolvimento das grandes cidades, a demanda por bens culturais pela indústria do turismo, o reconhecimento dos bens culturais de natureza imaterial como parte do patrimônio cultural da nação, os direitos de propriedade intelectual coletivos sobre conhecimentos tradicionais associados ou não a recursos genéticos, são apenas alguns temas que passaram a integrar a agenda das políticas de preservação (Fonseca, 2005, p.160).

Para a Unesco, a definição de Patrimônio Cultural está estabelecida na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972. No documento, o Patrimônio Cultural fica definido como: os monumentos, os conjuntos os locais de interesse e valor universal de um ponto de vista histórico, científico, antropológico, estético ou etnológico.

Patrimônio Cultural no Brasil: uma breve trajetória

Embora o tema comece a ser desenvolvido nos anos 20, no Brasil, a noção de patrimônio histórico é concretizada a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional SPHAN (atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN) em 1937 pelo decreto 378, de 13 de janeiro de 1937 e resguardado pela constituição de 1937 que deixava definida a proteção do patrimônio histórico e artístico.



Art. 134. Os monumentos historicos, artisticos e naturaes, assim como as paizagens ou os locaes particularmente dotados pela natureza, gozam da protecção e dos cuidados especiaes da Nação, dos Estados e dos Municipios. Os attentados contra elles commetidos serão equiparados aos commettidos contra o patrimônio nacional (Brasil, 1937).

A partir dos anos 30 ocorreu no Brasil uma reorganização política, que culminou com a chegada ao poder do então candidato da oposição Getúlio Vargas por intermédio de um movimento armado. Uma das marcas desse governo foi a valorização da nacionalidade, nesse sentido a ideia era criar uma identidade nacional a partir do patrimônio.

Com suporte de intelectuais, a identidade nacional adquire novo caráter, o de “elemento primordial para a política Varguista” (Viana, 2019), projeto que contou com a realização de eventos e um resgate aos “heróis nacionais”. Esse foi o motivo de Ouro Preto ter sido elevada à categoria de Monumento Nacional em julho de 1933. A cidade de Ouro preto é o local onde ocorreu a tentativa de revolta dos Inconfidentes mineiros, que resultou na morte de Tiradentes, o primeiro herói nacional. Em 1934 dentro desse processo de institucionalização de preservação criou também a Inspetoria dos Monumentos Nacionais.

No projeto de Vargas, era importante além de desenhar uma identidade brasileira, também mostrar ao mundo um país diferente do apresentado até então. Era preciso passar a ideia de um país unificado, seguro e independente. Nesta governança sobretudo, no Estado Novo, Vargas vai se ocupar de uma política nacionalista tanto nos campos políticos e sociais como no campo econômico.

Entre os muitos acontecimentos e modificações ocorridas nos anos 30 no Brasil e no mundo é relevante pontuar ainda que de forma breve, a importância das cartas patrimoniais, elas não surgem com a intenção de legislar, mas tratam-se de importantes documentos com embasamentos filosófico e teórico com conceitos, medidas e diretrizes que vão orientar legisladores e profissionais na preservação e restauro dos monumentos históricos. A primeira carta patrimo-

nial é a Carta de Atenas de 1931, que traz entre outras coisas pontos importantes como a manutenção regular dos monumentos e a utilização de edifícios antigos. Vale lembrar que os anos 30 é marcado por um contexto de muitas incertezas devido a Primeira Guerra Mundial o que trazia uma preocupação recorrente sobre o futuro dos monumentos históricos frente as depredações típicas oriundas de guerras. Assim, ter um documento de respaldo e orientação de preservação assinalava ainda que de forma indireta um compromisso internacional com a preservação desses instrumentos.

Em 1964, seguindo a tendência da América Latina, no Brasil foi instaurada a Ditadura Militar. Nesse mesmo ano foi publicada a Carta de Veneza, um documento síntese que ampliou a visão de patrimônio não só aos monumentos, mas também ao meio em que está e que no decorrer da história assumiram grande significado cultural. “Por meio dela, houve uma expansão no conceito de bem cultural onde o valor patrimonial não estaria restrito aos grandes monumentos, mas também a obras mais singelas, que por seus processos históricos e sua cultura se tornariam patrimônios” (Oliveira & Ribeiro, 2018).

Pós-Segunda Guerra, observou-se em todo o mundo uma ampliação do debate sobre Patrimônio Histórico, e o Brasil sobretudo depois da carta de Veneza, inserido nesse contexto também passou por esse processo. Aos poucos a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) já não era apenas um órgão voltado ao entendimento de um Patrimônio Histórico e Artístico, mas de um Patrimônio Cultural.

Nos anos de 1970, o modelo econômico brasileiro entrou em crise e o Governo Federal não conseguiu frear o processo inflacionário e o endividamento externo, o que gerou uma progressiva mobilização. Nesse cenário o DPHAN foi transformado em IPHAN e nesse contexto foi assinado o Compromisso de Brasília que objetivava convocar Estados e municípios a atuarem como agentes de preservação do patrimônio Cultural. Em 1975 sob a presidência de Aloísio Magalhães, foi fundado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) com o objetivo de traçar um sistema referencial básico a ser empregado na descrição e análise da dinâmica cultural brasileira. “A incorporação do CNRC ao IPHAN permitiu retomar preocupações que vinham sendo desenvolvidas desde a sua instalação com valorização do artesanato e as chamadas tecnologias patrimoniais e promover levantamentos de processos socioculturais com o fim de estudar modelos alternativos de desenvolvimento” (IPHAN, 2016).

Posteriormente na gestão de Renato Soeiro a frente do IPHAN, o conceito de monumento começa a se ampliar e a preservação do ambiente dos bens tomados e dos centros históricos evidencia-se como indiscutível seguindo o que está posto no debate internacional.

30 de novembro de 1937 – O Decreto-lei de nº 25 organiza a “proteção do patrimônio histórico e artístico nacional”.

1946 – O Sphan passa a se denominar Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Dphan)

1970 – O Dphan se transforma em Iphan.

1979 – O Iphan se divide em Sphan – órgão normativo - e Fundação Nacional Pró-memória (FNpM) – órgão executivo.

1990 – Extinção do Sphan e da FNpM e criação do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC).

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

Com o fim da Ditadura Militar e formulação de uma nova Constituição, a de 1988, fica determinado a clareza dessa ampliação sobre a questão patrimonial deixando claro a obrigação de se preservar a diversidade cultural brasileira.



Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Patrimônio Material e Imaterial: conhecer para pertencer

A noção de patrimônio não é um conceito que surgiu de forma isenta, ele surge em meio a conflitos, problemas e disputas. A princípio esse conceito esteve ligado com certa exclusividade a noção de bens materiais que precisavam ser preservados por suas características únicas e que guardavam a história de um grupo. Esse tipo de patrimônio é mais facilmente reconhecido por deixar um legado material (edificações, bens móveis integrados, etc.).

Os bens materiais foram a primeira forma de conceber a discussão sobre patrimônio a partir como visto anteriormente, dos monumentos históricos. São bens de “pedra e cal” que foram escolhidos como guardiões de uma identidade e/ou memória de determinada sociedade. Apesar de no começo essas escolhas terem gerado algumas discussões, hoje ninguém questiona a importância de casarões que datam séculos atrás, ou uma obra de arte renascentista por exemplo.

A forma de manter protegido esses bens materiais são através dos Tombamentos.



Art. 4º O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional possuirá quatro Livros do Tombo, nos quais serão inscritas as obras a que se refere o art. 1º desta lei, a saber:

1) no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, e bem assim as mencionadas no § 2º do citado art. 1º.

2) no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interesse histórico e as obras de arte histórica;

3) no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira;

4) no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluam na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras.

§ 1º Cada um dos Livros do Tombo poderá ter vários volumes.

§ 2º Os bens, que se incluem nas categorias enumeradas nas alíneas 1, 2, 3 e 4 do presente artigo, serão definidos e especificados no regulamento que for expedido para execução da presente lei (IPHAN, 1937).

Os bens imateriais tiveram seu reconhecimento mais tardiamente porque identificá-los demandou mais sensibilidade para olhar além do edificado. Foi preciso tornar-se mais atento às pessoas do que para às coisas produzidas por elas. “Esse patrimônio é transmitido de geração em geração e recriado por comunidades e grupos em função de sua interação com a natureza e de sua história, incluindo-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana” (Pelegriani & Funari, 2008).

O patrimônio imaterial são aquelas práticas e saberes que vão além do que é guardado e apreciado para visitação, corresponde a um bem de valor cultural com uma forte dimensão coletiva que não necessariamente precisa ter uma representatividade e reconhecimento ampliado, pode ser o que guarda a tradição de um grupo de uma pequena comunidade, ou do saber fazer um ofício de um lugar específico. A compreensão que se tem hoje é que também todo bem material tem em sua origem um valor imaterial.

Numa história ainda mais recente ocorreu uma ampliação da compreensão do que é patrimônio, vimos a incorporação do patrimônio natural, ou seja, do que não é construído (espaços de natureza).

No Brasil, temos desde 1988 o reconhecimento da noção de patrimônio imaterial e um livro de registro onde são descritos esses bens.

O IPHAN é órgão de gestão criado para atender as demandas patrimoniais culturais no âmbito federal, vinculado ao Ministério da Cultura e respondendo pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, desempenhando um papel de protetor e promotor dos bens culturais do país, endossando a permanência e o desfrute dos mesmos para as atuais gerações e as próximas. O município

de Campos dos Goytacazes possui seis bens tombados pelo Iphan, sendo eles: a Capela de Nossa Senhora do Rosário; o Solar do Visconde; Solar da Baronesa de Muriaé; Solar dos Airizes; Solar do Engenho do Colégio e Capela; Solar de Santo Antônio (Miguel, 2018, p.51).

O INEPAC (Instituto Estadual do Patrimônio Cultural / Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa) no Estado do Rio de Janeiro atua na esfera estadual da gestão patrimonial, atendendo comunidades e instituições públicas do Estado através do desenvolvimento de ações, projetos e estudos que promovam a identificação, inventário, controle, difusão e tombamento dos bens culturais classificados como merecedores de proteção pelo Estado (INEPAC, 2021). O INEPAC também atua em conjunto com o Conselho Estadual de Tombamento, que fora instituído através Lei nº 509, de 03 de dezembro de 1981, regulamentada pelo Decreto nº 5.808, de 13 de julho de 1982 (Rio de Janeiro, 1982).

O município de Campos dos Goytacazes possui o maior número de bens tombados pelo órgão estadual INEPAC, e dentre eles estão: o Canal Campos-Macaé; Hotel Gaspar; o Coreto na praça Barão do Rio Branco, a Lira de Apolo, Hotel Amazonas, o Liceu de Humanidades, o Solar do Visconde de Araruama, Colégio Estadual Nilo Peçanha; e Serra do Mar/Mata Atlântica (INEPAC, 2021).

Já o Conselho de Preservação do Patrimônio Arquitetônico Municipal, comumente conhecido como COPPAM, é o órgão responsável pelos procedimentos de organização e proteção do patrimônio no âmbito do município, responsabilizando-se pelas intervenções em relação à proteção e preservação do patrimônio. O Conselho foi criado em 19 de dezembro de 2003, de acordo com a lei municipal nº 7.527/2003, que institui a preservação, conservação e revitalização do patrimônio cultural e natural do município de Campos dos Goytacazes e cria o COPPAM (Filho, 2011, p. 14 e 86).

Juntos, o IPHAN, o INEPAC e o COPPAM são os órgãos responsáveis por proteger e promover os bens culturais, cada um em sua esfera, assegurando sua permanência e fruição para as gerações presentes e futuras.

Entre os Patrimônios Cultural, Material e Imaterial de Campos dos Goytacazes, lista-se como alguns dos monumentos de tombos a Igreja do Rosário do Saco, o Busto de Bartolomeu Lysandro, o Farol de São Tomé; A Catedral do Santíssimo Salvador, a Igreja de Nossa Senhora da Lapa, A Igreja de Nossa Senhora da Boa Morte, Igreja de Nossa senhora do Rosário (COPPAM, 2011).

Quanto aos bens culturais imateriais, são inventariadas práticas, modos de vida, expressões e costumes do município de Campos dos Goytacazes que são passados de gerações em gerações, como: o doce Chuvisco, o Samba de Terreiro, a Folia de Reis, a Quadrilha da Roça; a Lenda do **Ururau** da Lapa; Bois Pintadinhos; a Cavallhada de Santo Amaro, o **Jongo** e a **Mana Chica** do **Caboio** (Teixeira & Torres, 2019, p. 111-153).

CABOIO

Localidade da Baixada Campista próxima a Baixa Grande em Campos dos Goytacazes, RJ.

JONGO

Também conhecido como caxambu, é uma dança de roda de origem africana, da região do Congo-Angola, associada aos povos de origem banto, onde os tambores e a fogueira são importantes elementos. Chegou ao Brasil com o processo da diáspora africana. Desde 2005, o jongo do sudeste é reconhecido como patrimônio imaterial. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf]

MANA CHICA

Dança popular, de influência da quadrilha, frequente na região da baixada campista.

URURAU

Nome pelo qual é conhecido na região o jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman latirotris*). O jacaré de ampla distribuição na América do Sul, é frequentemente encontrado em pântanos e rios e recebe outras designações como aruá, arurá e caimão. De coloração verde-musgo mede em média 2 metros e apresenta o ventre de cor amarela.

Para além da perspectiva de divisões organizacionais apresentadas, também é pertinente ressaltar o Patrimônio Cultural em suas concepções mais atuais intimamente ligada ao que as pessoas guardam de sua trajetória enquanto vivências, cooperação, seu passado e principalmente seu lugar de pertencimento no mundo. O patrimônio tem a capacidade de criar elo com as emoções e afetividades, nesse sentido podemos considerar na ausência de um referencial material por exemplo a memória não como parte de um bem, mas o bem a ser preservado.

Assim, o patrimônio só alcança o seu sentido pleno quanto se conecta estreitamente na sua relação com as pessoas ganhando um lugar afetivo e de identidade.



Desse modo, o patrimônio pode ser também reivindicado como vínculo memorial, afetivo, em que as lembranças gravadas no passado sejam atualizadas a partir do trabalho de memória de modo que o reconhecimento se dê como forma de preservar a si próprios no presente (Borges, 2013, p. 128).

PROPOSTA PEDAGÓGICA SUGERIDA

Atividade 1 – Jogo de Tabuleiro “O Nosso Patrimônio”

Na hora de trabalhar o conceito de patrimônio e cultura na escola, deve-se levar para a sala de aula um debate que considere as escolhas e os significados que cada grupo constrói como patrimônio (Moreira & Silva, 1997).

O jogo de tabuleiro “Nosso Patrimônio” tem como objetivo orientar os estudantes de forma lúdica sobre bens materiais e imateriais da região de Campos dos Goytacazes. Quando se utiliza o lúdico como ferramenta pedagógica, além do conteúdo ficar mais atrativo, também ocorre o resgate histórico cultural dessas atividades em grupo. Assim, o professor pode considerar as referências culturais de diferentes grupos sociais, trabalhando os fundamentos da Educação Patrimonial.

O jogo irá permitir que o aluno faça uma leitura mais pessoal sobre os patrimônios da região, procurando entender seus significados. Dessa forma, o professor deve buscar estabelecer uma troca de conhecimentos e valores, de forma que amplie a visão para que o patrimônio seja e se torne significativo para os alunos, para seus estudos e conteúdos escolares.

O Tema:

Baseia-se nos patrimônios culturais de Campos dos Goytacazes e nas suas dimensões, sendo ela material, imaterial, natural ou artística.

Público alvo:

Crianças e jovens de diferentes idades (ensino fundamental I, II e Ensino Médio). O jogo se adequará ao público, considerando a temática a ser trabalhada e o local onde será aplicado. Lembrando que cabe ao professor ser o mediador crítico do processo.

Objetivo:

Sensibilizar os alunos participantes para os conceitos de preservação cultural a partir da identificação e do reconhecimento dos valores simbólicos atribuídos aos bens culturais da cidade em que residem; usar a ludicidade como instrumento pedagógico para criar proximidade com os alunos, trazendo diversão além dos conceitos.

Dinâmica em grupo:

Antes da partida se iniciar, procure dialogar e refletir com o grupo de alunos sobre os conceitos que se relacionam com patrimônio cultural, como: história, cultura, memória, identidade, pertencimento, lugar, sentimento, tempo, diversidade. Nessa preparação, os alunos precisam criar proximidade com o assunto a ser desenvolvido, para que então, durante o jogo, possam se aprofundar. Essa é a fase mais importante, uma vez que é a partir dela que todo o jogo irá ser desenvolvido. Os temas e a forma de conduzir poderão e deverão variar de acordo com cada grupo e idade, e também com os objetivos que o professor deseja alcançar. O uso de slides com fotos, vídeos e música pode ser primordial nesse processo.

Antes de começar a jogar, também será preciso confeccionar um dado e dois peões (Anexo II) para poder avançar nas casas do tabuleiro. Eles podem ser feitos com papelão, papel cartão ou outros materiais que sejam mais apropriados. Caso o professor não disponha de muito tempo para realização da atividade, poderá levar o dado pronto para a sala de aula.

O jogo pode ser apresentado em sala de aula e o professor tem a opção de dividir a turma em dois grupos, escolhendo um participante para representar cada grupo e avançarem nas casas do jogo. Um estudante também deve ficar responsável pelo lançamento do dado de cada partida, enquanto o restante dos alunos auxiliam seus grupos em responder as perguntas relacionadas ao patrimônio, de acordo com a casa em que o pino foi alocado.

À medida que o jogo é realizado, o professor que atuará como mediador, fará perguntas aos estudantes e esclarecerá dúvidas sobre os bens culturais da cidade, levando a turma a reflexão sobre a importância de preservá-los. Além dos bens culturais registrados pelo estado, o tabuleiro também traz a opção de ser trabalhada bens culturais que retratam a diversidade dos municípios e da cultura local da comunidade de Campos.

A jogabilidade:

O tabuleiro (que pode ser impresso pelo professor em tamanhos variados no Anexo I), conta com vinte e sete casas que representam bens culturais materiais e imateriais de Campos dos Goytacazes. Além dessas, conta com casas de perguntas e casas de “Mostre o seu Talento” as quais estimulam os participantes a dançarem, cantarem alguma música.

ca ou protagonizarem alguma performance relacionada ao patrimônio cultural da cidade, ficando a critério e criatividade do professor. Também visando a inclusão e o direito de igualdade de alunos deficientes (física, intelectual, visual, auditiva), a partir do contato com práticas e metodologias que garantam sua participação na escola, é interessante construir uma prática onde todos participem de maneira horizontal. Assim, usar de uma boa descrição de imagens e cenários, olhos vendados, mímicas e atividades que envolvam todos os diversos sentidos do corpo, irá dar espaço para a diversidade dentro da sala de aula.

Além disso, o jogo também conta com as casas de avanço, que representam boas práticas de preservação cultural, e casas de retrocesso, que representam ações que prejudicam o patrimônio cultural. Assim, o jogo estimula e possibilita novas percepções sobre o patrimônio da cidade de Campos dos Goytacazes. Os jogadores interagem uns com os outros, trocam informações, enquanto as casas do jogo são representadas por alguns bens culturais materiais e imateriais da cidade.

Para começar, um estudante fica responsável por jogar o dado e o restante do grupo deve ajudar as responder as perguntas relacionadas ao patrimônio, de acordo com a casa em que o pino foi alocado. Os grupos também podem realizar em conjunto as propostas da casa “Mostre o seu talento”. À medida que o jogo for realizado, sugere-se que o professor faça perguntas aos estudantes e esclareça dúvidas sobre os bens culturais, levando a turma a reflexão sobre a importância de preservá-los. Ganha o grupo que finalizar primeiro o percurso do tabuleiro.

As perguntas sobre os bens culturais de Campos dos Goytacazes podem ser elaboradas durante o jogo pelo professor. Caso o professor deseje realizar o jogo em outras aulas, poderá elaborar outras perguntas previamente e escrevê-las em formas de pequenas fichas a serem lidas no momento da brincadeira. Sendo importante ressaltar que, além dos quarenta minutos da dinâmica que faz introdução a atividade, o professor poderá precisar cerca de duas horas para realizar toda a atividade, por isso precisará distribuir esse tempo nas aulas que ele dispor.

Abaixo está a tabela com a ordem dos bens culturais materiais e imateriais citados no jogo e sobre os quais o professor terá de montar suas perguntas:

Cavallhada de Santo Amaro	Quadrilha de Roça
Chuveiro	Igreja/Asilo da Lapa
Mana Chica do Caboio	Parque Estadual do Desengano
Basilica Santissimo Salvador	Jongo
Festejos do Boi Pintadinho	Folia de Reis
Lenda Ururau da Lapa	Colégio Nilo Peçanha
Villa Maria	Liceu de Humanidades
Solar Visconde de Araruama	

Atividade 2 – Passaporte Cultural

O Passaporte Cultural (Anexo III) trata-se uma modalidade onde os alunos serão convidados a conhecerem as produções culturais de Campos dos Goytacazes, assim como visitarem seu centro histórico e seus bens tombados. O objetivo é que os alunos se vejam estimulados a vivenciar a cultura em suas múltiplas formas, levando-os para fora das paredes da escola.

A cada visita que o professor planejar e os alunos comparecerem, cada um dos estudantes ganhará um selo para preencher o passaporte e realizar o registro de frequência nas atividades culturais. E ao final do ano letivo, o professor pode certificar e comemorar com sua turma, dando-lhes o título de “Protetores do Patrimônio”.

Anexo I: Tabuleiro “O Nosso Patrimônio”

Anexo II: Modelo de Dados e peões

Anexo III: Modelo do “Passaporte Cultural” para impressão.

MAPA AFETIVO E DE MEMÓRIAS:
INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
PARA REFLEXÕES SOBRE A
MEMÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL

Aline dos Santos Portilho / Raimundo Helio Lopes

MAPA AFETIVO E DE MEMÓRIAS: INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL

Aline dos Santos Portilho
Raimundo Helio Lopes

Introdução

A memória é um tema que atravessa diversos campos do conhecimento. Está frequentemente associada aos estudos sobre a História, que se ocupa do estudo das ações das pessoas em um tempo outro que não o presente. A memória não é, porém – e nem a História, aliás – “coisa do passado”. Ao contrário, ela é o processo pelo qual, no presente, os acontecimentos do passado são narrados, interpretados, ganham sentido e despertam sentimentos nas pessoas. Ela precisa de suportes para ser mobilizada no presente, que podem ser objetos, narrações, fotografias, textos. Quando mobilizados para a escrita e o ensino da História, esses suportes são também chamados de fontes. A memória busca tornar presente aquilo que estava ausente – o acontecimento passado – e por isso ela é uma representação. Podemos refletir sobre esse aspecto acompanhando Carmem Zeli de Vargas Gil:



a memória é um trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e do futuro, a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas, obscurecidas pelas memórias oficiais em torno de pessoas, grupos e instituições. Essas memórias das lutas coletivas e dos diferentes grupos invisibilizados no relato da história pátria necessitam fazer parte do currículo das escolas, compondo, assim, memórias e histórias mais plurais (Gil, 2019, p. 157).

Por essas características, a memória fundamenta as noções de patrimônio histórico e cultural. Patrimônios são um conjunto de bens materiais ou imateriais representativos da história e da cultura de determinada comunidade, que ajudam a construir sua identidade e por isso demandam ações de preservação.

Ao longo dos anos, a concepção de patrimônio modificou-se consideravelmente. Passou por um processo intelectual e político que provocou o alargamento das noções associadas a ele, que possibilitou um aumento considerável dos elementos identificados como patrimônio. Isso tornou possível identificar como legítimos os patrimônios locais, que são também correlatos à valorização de memórias locais. Como defende Lúcia Lippi Oliveira, “a identidade, entendida como patrimônio de símbolos e significados, condensa a evocação da memória e um projeto de futuro, envolve discursos e práticas capazes de legitimar o pertencimento, capazes de incorporar os indivíduos da esfera pública” (Oliveira, 2008, p. 9). Essas características fazem da memória um tema rico para abordagem da educação patrimonial pois permite a reflexão sobre diversas questões.

Memória: construção social, afeto e território

Para trabalhar a memória como tema em propostas de educação patrimonial, é preciso compreender que ela é um fenômeno socialmente construído que mobiliza afetos, positivos ou negativos, de uma coletividade territorialmente localizável. Como construção social, ela não é algo que existe por si, mas é elaborada em coletivo. Como elemento afetivo, liga indivíduos a comunidades, produzindo sentimentos de pertencimento. Por fim, mas não menos importante, como fenômeno territorializado, as memórias são produzidas em um território, assim como dão sentido a ele. Vamos detalhar cada um destes aspectos.

A memória é uma construção social, ou seja, o que será lembrado ou esquecido passa por acordos coletivos, nem sempre explícitos. Assim, quando alguns fatos ou elementos do passado se tornam memória nacional, ou de um grupo, isso ocorre não apenas pelo valor específico dessas memórias. Eles se tornam representativos do passado a partir definições do Estado ou pela ação de intelectuais, historiadores, entre outros. Seu valor é estabelecido a partir de critérios que podem ser políticos, sociais, econômicos ou culturais. Mas, isso não acontece apenas em relação à nação.

Cidades, bairros, famílias, enfim, onde há comunidade há pessoas identificando o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido para que aquele grupo permaneça com suas noções de identidade estabelecidas. Muitas vezes, as memórias tidas como coletivas pelo grupo serão desafiadas por outros sujeitos, trazendo à tona elementos destinados anteriormente ao esquecimento. Essas disputas pelo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido fazem da memória um campo vivo e dinâmico. Como defende Carmem Zeli de Vargas Gil: “a memória transforma o vivido em experiência compartilhada – não para eternizar o passado, mas para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo” (Gil, 2019, p. 156).

A memória também se constrói numa profunda relação entre o que é da ordem do sensível, ou seja, que afeta o indivíduo, e o que o restante da comunidade estabelece como memorável. Pode ser entendida, portanto, à luz de uma história das sensibilidades. Acompanhando o pensamento de Sandra Jatahy Pesavento, as sensibilidades se apresentam “como operações imaginárias de sentido e representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência

e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (Pesavento, 2007, p. 15). A memória é mobilizadora dos afetos, ou seja, daquilo que imprime nos indivíduos as experiências, mas se exprime no plano comum entre indivíduos e suas comunidades. Paul Ricoeur aborda essa relação entre memória individual e coletiva. Ao mesmo tempo em que atribuímos a nós nossas memórias, as atribuímos também aos outros: “é essa capacidade de designar a si mesmo como dono das próprias lembranças que (...) leva a atribuir a outrem como a mim os mesmos fenômenos mnemônicos” (Ricoeur, 2007, p. 138). O autor aponta que há um encadeamento entre três fluxos temporais que ocorrem juntos: contemporâneos, predecessores e sucessores. Em suas palavras,



a experiência do mundo compartilhada repousa numa comunidade de tanto de tempo quanto de espaço. (...) Os mundos dos predecessores e dos sucessores estendem nas duas direções do passado e do futuro, da memória e da expectativa, esses traços notáveis do viver juntos decifrados primeiro no fenômeno da contemporaneidade (Ricoeur, 2007, p. 140).

Para o autor, o plano intermediário dos dois polos – memória individual e memória coletiva – é o das relações com o próximo, ou seja: “a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto” (Ricoeur, 2007, p. 141). Ou seja, apesar de comumente tratarmos memória individual e coletiva como elementos distintos, na verdade elas são profundamente relacionadas. Mais que isso, elas são componentes uma da outra.

As memórias constituem as relações humanas e, portanto, se dão necessariamente em um território. Ao mesmo tempo em que elas têm o território como referência espacial, dão sentido a ele, ajudando a defini-lo e a delimitá-lo. Marco Aurélio Saquet defende que



o território é uma construção social, histórica, relacional e está sempre vinculado a processos de apropriação e dominação do espaço e, evidentemente às pessoas (...) A territorialização, desse modo, significa apropriação social de um fragmento do espaço a partir das relações sociais, das regras e normas, das condições naturais, do trabalho, das técnicas e tecnologias, das redes (de circulação e comunicação) e das conflitualidades que envolvem diferenças e desigualdades bem como identidades e regionalismos, historicamente determinados (Saquet, 2015, p. 38-9).

A memória é um produto das relações que estabelecem o território. Ela reconstrói acontecimentos do passado e por isso ocorrem sempre em um tempo e um espaço determinado. Ao utilizar-se do espaço no ato de rememorar, os sujeitos atribuem significados específicos a ele e assim constroem a própria territorialidade de que são parte. É, portanto, uma maneira potente de habitar um espaço e torná-lo território. Territorialidade e temporalidade caminham juntas nas maneiras de habitar os espaços pelos grupos: “vivemos múltiplas temporalidades ao mesmo tempo, passadas, presentes e futuras, bem como múltiplas territorialidades simultaneamente, locais e extra locais” (Saquet, 2015: 82).

A memória, como um amálgama, unifica fronteiras que estabelecem o “nós” e produz discursivamente uma relação de continuidade entre passado, presente e projetos de futuro dos grupos. Desta forma, a memória mobiliza o passado, mas é operada no presente. Atende a demandas dos grupos por unicidade e significado. A memória, compreendida da maneira que foi apresentada, é importante aliada no desenvolvimento de propostas de educação patrimonial. Além disso, a memória e a educação patrimonial são meios que colaboram com o ensino de História.

História: ensino, fontes e o local

Quando se institucionalizou o ensino de história no Brasil, em meados do século XIX, a história que aqui se ensinava era centrada, grosso modo, em uma concepção eurocêntrica, elitista, baseada nos “grandes homens”, quase que exclusivamente brancos. Essa percepção historiográfica perdurou, e, muitas vezes, ainda perdura em práticas e saberes escolares. Mesmo que essas estejam superadas no debate acadêmico desde o final do século XX, em muitos livros didáticos a história ali escrita ainda é geral e panorâmica, apresentando de modo linear fatos, recortes e memórias tidas como relevantes nacionalmente e que devem ser ensinadas. Por isso mesmo, pouco atenta às questões locais.

Para a proposta aqui apresentada, partimos da concepção de que a história não pode ser entendida como exclusiva de um grupo social específico, detentor de poder político, econômico, social, cultural ou acadêmico. Entendemos que a escrita da – e o ensino de – história deve “descentralizar-se”, ou seja, abrir-se para outras abordagens, problemáticas, recortes, metodologias, e estratégias diversas que permitam a concepção de produção de um conhecimento histórico aberto a múltiplas identidades, sujeitos e direitos.

Assim, nesse amplo campo que se abre para o ensino de história, dois aspectos aqui nos mobilizam. Um deles é a utilização de fontes históricas no ensino de história. Muitos são seus usos e entendimentos, mas o que queremos aqui ressaltar é como elas permitem “ampliar o conhecimento histórico sobre o passado” e perceber, “na prática, como se constitui o conhecimento histórico”. Além disso, “quanto mais os alunos e alunas tiverem oportunidades de trabalhar com fontes, mais poderão progredir na aquisição de saberes e práticas vinculados à análise e à interpretação de dados a partir da formulação de problemas.” O uso de fontes em sala de aula “é mais proveitoso quando faz parte de um percurso de pesquisa, no qual preconiza a autonomia dos estudantes” (Alberti, 2019, passim).

O segundo é mobilizar as possibilidades de aprendizado que podem ser levantadas a partir do local. Assim, em um de seus eixos, a história local é entendida na “perspectiva de compreendê-la como uma determinada consciência histórica, em especial, na dimensão de um saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos” (Gonçalves, 2007, p. 176).

Desse modo, história local e fontes dialogam na proposta aqui apresentada, o que, apesar de considerável importância, é relevante ressaltar, não é inédito. Como afirma Aryana Costa: “O uso de fontes possibilita sua mobilização em várias escalas: pessoais, institucionais, orais, escritas, visuais. Possibilita o conhecimento do local dos alunos por meio da busca pelos seus espaços de memória, acervos, arquivos, monumentos, pessoas a serem entrevistadas” (Costa, 2019, p. 136).

Assim, propomos aqui uma atividade que valoriza a construção social da memória, da história e dos patrimônios culturais e parte de uma concepção de história mais plural, que atenta às questões locais e entende a utilização de fontes históricas como fundamental para o ensino de história.

Construindo um Mapa afetivo e de memórias

Um mapa é uma representação em tamanho reduzido e em suporte que permite a visualização do espaço conferindo destaque a determinados aspectos. Além disso, todo mapa é um recorte, ou seja, nele não está o todo, mas apenas uma parte da realidade escolhida – coletivamente ou não – a ser representada. Nesta atividade propomos a construção de um mapa que se orienta pelos laços afetivos da turma que participa da atividade. Assim, o espaço a ser representado será aquele a que pertencem os que participam da oficina.

Seu objetivo é refletir sobre a noção de memória, trabalhando suas dimensões: coletivamente produzida, territorialmente localizável e mobilizadora de afetos. Também objetiva refletir sobre o que compõe nossos patrimônios, quem os define e, especialmente, demonstrar como memória, território e afetos estão diretamente conectados na produção dos patrimônios.

Material necessário:

- Barbante ou outro fio grosso em quantidade suficiente que se possa produzir uma “teia” pelos participantes
- Objetos que sejam significativos para a memória dos participantes
- Folhas de papel pardo ou equivalente em quantidade suficiente para fazer um mural com os objetos trazidos pelos alunos
- Folhas para registro e produção de textos

Cada estudante deverá levar um elemento (fotografia, poema, imagem, desenho, letra de música, relatos, pequenos objetos) que possa ser pendurado em um mural. Os elementos escolhidos devem representar, segundo o critério dos alunos, a memória do local que habitam. Em seguida, os estudantes serão convidados a colar o elemento que levou no mapa/mural indicando a que localidade pertence, segundo seu ponto de vista e utilizar o barbante para conectar seu objeto ao dos colegas. Deverá fazer uma breve apresentação, demonstrando os motivos que levaram a escolher este elemento como representativo da coletividade, mobilizando-o como algo socialmente construído, afetivamente significativo e representativo da territorialidade que habita e ao mesmo tempo produz.

Diante disso, passa-se para a discussão sobre os significados desse material. Por meio de uma discussão coletiva, é preciso construir com os alunos o entendimento de que o elemento que ele trouxe é uma fonte histórica. (Por exemplo, se for uma fotografia, é importante indagar quando foi

tirada; por quem; quem está retratado; qual ambiente está retratado; qual ângulo do território privilegia; o que podemos aprender analisando essa fotografia). As fontes permitem problematizar a memória e história do local, passo primordial para entender e valorizar o patrimônio cultural. Ao final desse momento, deverá ser construída de modo coletivo a resposta para a seguinte pergunta: “este elemento é um patrimônio cultural?”

Com as discussões até aqui conduzidas, espera-se que os alunos se percebam, individual e coletivamente, como sujeitos históricos e que os patrimônios a que atribuem sentido fazem parte de processos sociais mais amplos da sociedade. (Por exemplo, se for um bule de café, cabem as perguntas: de quando ele é? Onde eram comprados os utensílios domésticos? Eles eram produzidos no local? Se vinham de fora, quem os trazia? E o café, era produzido no local? Quem vendia? De onde vinham os mantimentos vendidos? Houve época na qual os preços subiram ou os produtos escassearam? Isso se deveu a que evento/processo? Uma crise econômica nacional? Um evento climático de grandes proporções, como a enchente de um rio?)

Em seguida, alunos devem registrar, de acordo com a sua escolaridade (escrever um ou mais textos, desenhar etc.), as reflexões sobre o patrimônio por eles mobilizado, construindo, assim, conhecimentos que relacionem a memória que mobilizaram com outras histórias. Assim, o território que é problematizado não deve ser restrito aos entendimentos do local, mas, na verdade, fazer entender que a partir do local processos mais amplos podem ser compreendidos em outras chaves de entendimento que não são trabalhadas comumente nos materiais didáticos. (Por exemplo, se for um desenho de dança, relacionar que o ato de dançar enquanto uma festividade não é algo exclusivo daquela comunidade, mas algo socialmente partilhado por diversas culturas em diversos tempos e em variados territórios, representando aspectos da cultura que não são menos qualificados do que o de outras realidades). Ao mesmo tempo, o mapa afetivo será construído coletivamente e exposto. Os registros elaborados pelos alunos serão legendas do mapa, permitindo entendê-lo dentro de sua historicidade e significado.

Recomenda-se que o mapa seja exposto na escola, como uma forma de intervenção no espaço escolar a partir da produção dos alunos. Desta maneira é possível agregar diversos saberes e significados ao mapa na interação com outros sujeitos da escola, ressaltando a importância da sua comunidade e de seus patrimônios para o processo de ensino e aprendizagem. (Por exemplo, caso esteja exposto no mapa um texto explicando uma letra de uma música comum no território é possível que outras pessoas relatem que a mesma música era comum em regiões próximas, com ou sem variações, mas com significados distintos, quanto aos compositores, cantores e aqueles que a dançavam.)

Reflexões sobre a atividade

Com a realização dessa atividade, cada estudante poderá ser um classificador e pesquisador dessa memória. É importante ressaltar que a memória nem sempre é consensual, podendo estar envolvida em conflitos e revelar diferentes formas de compreender o mundo, os fatos cotidianos e a própria história. A partir desta atividade também é possível debater as relações diretas entre a memória e o território com o objetivo central de refletir sobre suas conexões com aspectos mais amplos da sociedade. São perguntas motivadoras da atividade: Quais elementos da memória me ajudam a definir a comunidade em que me insiro? Em que territórios elas se manifestam? Por que esses elementos são importantes para a minha coletividade e território? Eles podem ser considerados patrimônios culturais? Eles devem ser protegidos? Nossa memória e patrimônio têm relações que vão além de nosso local? Nossos patrimônios e memória se relacionam com a história da cidade, do estado ou do país? Eles – nossa memória e patrimônio – são menos ou mais relevantes do que a de outros povos? Como elas nos ajudam a relacionar com este mesmo território? A memória que eu mobilizo a partir das fontes que eu escolho me permite entender a história do meu local? Este debate tem como objetivo refletir sobre as relações entre memória e afeto, ensino de história e território que são fundamentais para a compreensão do que são patrimônios culturais e qual a razão de preservá-los. Tais concepções permitem que, a partir do estudo e da valorização do patrimônio cultural do local, surja “uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos” (Costa, 2019, p. 134).

A partir de formulações que partem do presente dos alunos para o passado dos patrimônios por eles selecionados, novas explicações sobre a realidade são construídas, considerando manifestações culturais e modos de vida que não figuram comumente nos materiais didáticos amplamente utilizados. Reconhecer as mudanças e permanências, lembranças e esquecimentos das vivências humanas estabelecidas no território que habitam é de importante valia para se problematizar a realidade e (re)significar explicações que ligam construção social, afetividades e território, em seus vários sentidos. Questionar – e intervir – na realidade por meio da memória, da pesquisa e do registro de atividades sobre o patrimônio cultural que amalgamam a comunidade que formam com seus anseios, lutas, projetos e esperanças é uma forma de valorizar a diversidade e fortalecer a democracia.

04

PERCURSO COMENTADO:

UMA METODOLOGIA
ATIVA NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM

Raíssa Moquiche da Costa

PERCURSO COMENTADO: UMA METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Raíssa Moquiche da Costa

Questões iniciais

O presente trabalho tem por objetivo elucidar algumas questões, reflexões, inquietações e até provocações, por que não? Acerca da nossa performance no que tange as propostas pedagógicas e o processo ensino aprendizagem. Não é nosso recorte discutir epistemologia, mas pensar questões sobre conhecimento, sobre o que conhecemos e como traduzimos esse conhecimento. Essa contribuição será dividida em duas partes, com experiências pessoais, bibliográficas e metodológicas da autoras, e sobre como percurso comentado pode desenvolver aprendizado de maneira relevante ao educando.

O que conhecemos? Como conhecemos? Qual valor atribuímos a uma educação significativa? Com metodologias ativas? Qual lugar os educandos ocupam no processo ensino aprendizagem? Uma educação sênica? Uma educação do cotidiano? Uma educação punitiva, opressora? Uma educação que humanize e liberte? (Freire, 1986). Essas questões iniciais, são provocações para questionar e talvez ressignificar a maneira com que nos relacionamos com o conhecimento, com nossos educandos e com o processo ensino aprendizagem. Como o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso menciona, “nada é permanente exceto a mudança”, logo estamos diante de uma história que é viva, de indivíduos que são seres sociais, culturais, políticos. A sociedade sofre diversos processos de transformação, assim como os indivíduos. Um exemplo é o contexto de pandemia (Covid-19), em que tivemos que “experimentar” a educação e a vida de uma nova maneira. A comunidade escolar se reinventando, professores principalmente, de uma só vez mergulhando na cibercultura (Lévy, 1999), com o ensino remoto, híbrido, maior necessidade de autonomia e autorresponsabilidade do educando, trazendo à tona nossa estrutura e a reprodução de múltiplos processos de exclusão, por aquela que deveria promover igualdade e equidade.

A instituição escolar assim como outras, por muitas vezes é densa, burocrática, hierarquizada e, como Bourdieu (1992) nos chama a atenção, reproduz as desigualdades sociais, e entender a utilidade, o significado da instituição escolar, do saber ali representado que vai além daqueles muros, daquela cultura totalitária. Sabemos dos percalços, mas também sabemos da necessidade de promover conhecimento inclusivo, que leve em consideração as vivências daqueles atores, sobre seus discursos, sobre suas riquezas. Esse olhar e prática

são de suma importância para o nosso ofício. Em meio às coerções sociais e instrucionais, uma educação utilitarista, limitada ao capital, promove um homem contemporâneo dividido, unilateral e alienado, diferente de um indivíduo não especializado, com uma visão holística, com oportunidades, multifacetado, omnilateral e livre da exploração, (Gadotti, 2006). Nesta estrutura, a educação deve promover uma relação de interface entre os conteúdos, métodos, validações e o educando e os lugares públicos (seus lugares).

O objetivo não é criticar a prática do professor, nem ensinar uma receita ou fórmula de como educar, e sim refletir sobre a paisagem (Santos, 2008), o patrimônio, a riqueza e produção cultural dos lugares que habitamos, da história que esquecemos e dos cidadãos que silenciemos. O ensino patrimonial que é apresentado aos alunos muitas vezes não favorece que estes se reconheçam. Não é apreendido de maneira efetiva e criativa, e por isso perceber esse conhecimento como parte de quem eles são, de suas histórias, de seus lugares, torna-se significativo no processo ensino aprendizagem. O trabalho de campo, o percurso comentado (Thibaud, 2000), a pesquisa dentro e fora de sala, aulas nos locais históricos e patrimoniais da própria cidade dos educandos, jogos, literatura, artes do passado e atuais, que traduzam a cultura da comunidade escolar, são alguns exemplos expressivos de práticas de aproximação e apropriação dos conhecimentos existentes nesses locais e discursos.

Para entendermos de maneira mais palpável, descreverei etnograficamente dois momentos de quatro espaços distintos. Esses locais fazem parte da minha trajetória pessoal na cidade e na minha atuação profissional.

Esse momento do trabalho foge um pouco do que estamos acostumados a presenciar em textos acadêmicos, principalmente no modo de como as terminologias são empregadas na tradução da cenografia I. Algumas, propositalmente foram descritas de forma desordenada, para causar modificações no efeito de sentido, e para que o leitor possa desconstruir a visão que possuíam destas instituições e lugares, sendo levados há proposta de imaginação sociológica, (Wright Mills, 1969) e ao exercício antropológico de relativizar (DaMatta, 2010). Seguindo a linha da temática trabalhada em “Uma análise das relações de prazer, conflito e poder em uma instituição a partir das expectativas dos seus atores” (Costa, 2015), assim, peço caro leitor, que aceite o convite de se imaginar nesses locais à medida que os descreverei.

1. Cenografia I – ALOCSE

Ao entrar nessa instituição, a alocse, ouço muitas vozes, poucas cores, muitas grades, à medida que me direciono ao centro da mesma, é preciso ultrapassar mais ferros. Um lugar estranho e ao mesmo tempo familiar, eu tinha boas memórias, mas estranhei as cores frias, a falta de luz; traz sonolência. Muito embora, pareça existir uma fronteira, com aquilo que vem “de fora”, há diversas tentativas para que essa fronteira física e simbólica diminua.

Quando vamos entrando no local, temos a sensação que passamos por fases, como em um jogo, que nem sempre é prazeroso. Na medida em que seguimos,

são abertas e fechadas as grades. No jardim não há plantas, há algumas poucas árvores. O local no geral é pintado, com ar-condicionado, cômodos grandes, com muita vigilância humana e tecnológica, bem como muitos avisos de proibição, bem como outras determinações. Não faz muito tempo ocorreu uma reforma no local, pois o estado dessa instituição era estruturalmente limitada e de grande descaso.

Na área central existem alguns bancos de concreto espalhados, que as pessoas as utilizam para socialização, para se alimentarem e às vezes realizarem algumas atividades. Se fossemos olhar para esse local de maneira superficial nossa análise seria apenas uma instituição sem muito significado para seus atores. Mas analisando melhor os sonhos, os olhares, as poucas, mas antigas árvores presentes, as risadas, conversas, correrias dos indivíduos ali presentes, a histórias e trajetória ali vivenciadas, produzidas, a biblioteca que se encontra posicionada de maneira central e a arte e o esporte que se faz presente nas ações desses indivíduos.

Dessa forma, percebo que muitos discursos que ali circulam, por serem, polifônicos – no sentido da Análise do Discurso, existem outros discursos nele contido –, trazem consigo um emaranhado de expectativas, realidades, lutas, estranhamentos e proximidades, promovendo interferências culturais. Contudo mesmo havendo diferenças e similaridades nas identidades e trajetórias entre esses atores, estas representações e relações se cruzam neste mesmo lugar que é a ALOCSE.

1.1. Cenografia II – Lugares Públicos e Patrimônio

Assim que cheguei à cidade de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro com meus familiares para fazer a matrícula na Universidade Federal Fluminense, cerca de quatro horas de distância da minha cidade natal, estacionamos o carro nas proximidades da universidade e fomos pesquisar um lugar para que eu pudesse me fixar na cidade. Minha Família sempre foi muito católica, as festas dos padroeiros e padroeiras, as arquiteturas das igrejas e santuários, sempre me encantaram e tinham muito significado. Consegui me instalar em um apartamento na frente do Santuário Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, na cidade. E todos os ritos, lembravam minha trajetória pessoal, minha socialização primária e me reconectavam com minha família.

Quando meus pais retornaram para nossa cidade, minha mãe me disse “Agora estou mais tranquila em te deixar, você estará sendo cuidada”. Esse lugar se tornou de muita representatividade e afeto, como outros lugares e patrimônio na cidade de Campos dos Goytacazes, me fazendo ter uma relação de sentimentos, histórias, trocas e responsabilidade coletiva.

Outro lugar que reconecta com as questões de cidadania e relação com o espaço público é o Rio Paraíba do Sul. Ele percorre outros estados do Brasil, mas também se faz presente em Campos dos Goytacazes. Sempre gostei de caminhar ou realizar corridas as suas margens, mesmo situado na área central da cidade, as vezes acho que ele parece invisível a muitos dos cidadãos campistas. Muitos

aguardam o transporte público de costas para um pôr do sol, um cenário natural incrível, mas que não afeta aos que ali circulam. Sem mencionar sobre a falta de cuidado com a seca e poluição do mesmo. Muitos grafites em sua extensão murada foram realizados, uma galeria de arte a céu aberto, democrático e popular. Questões sobre histórias, lendas e narrativas da cidade traduzem a cidade os campistas de muitas maneiras em diferentes contextos.

A Casa de Cultura Villa Maria, também situada na cidade de Campos, é uma referência na manifestação cultural e artística, um patrimônio com uma história latente, com vários acervos, documentos e pesquisas e com uma área externa tão linda, um espaço de construção de cultura. Lugar onde levo meus educandos para exposições, para promover uma aula mais criativa e participativa, como o piquenique sociológico no jardim, onde convido os estudantes a conhecer e pertencer à Casa de Cultura Villa Maria, lugar onde me apaixonei pela temática patrimonial.

1.2. Na primeira cenografia pode parecer meio confuso e com palavras desconhecidas, não acham? Mas conseguiram decifrar qual instituição estamos falando? Acredito que muitos compreenderam rapidamente no texto, por mais que seja difícil de acreditar que sejam realmente duas instituições escolares. Com isso, foi utilizando uma metodologia, divertida, audaciosa, mas sem deixar o profissionalismo, que segue Os SONACIREMA, onde ao deciframos a ideia central, percebemos que somos nós mesmos, e acabamos por estranhar, o local em que passamos uma grande parte do tempo de nossas vidas, e muitas das vezes não a reconhecemos, não a percebemos como nossa.

Espero que esse exercício, de estranhamento e reflexão, possa trazer uma compreensão sobre as dificuldades acerca dos objetos, conteúdos, didáticas, metodologias, funcionalidades, presentes no espaço que desejávamos que fosse de ensino, de sorrisos, de cores, de preservação. Então podemos desnaturalizar e repensar as ESCOLAS, a partir e de forma lúdica, como um lugar que pode ser legitimado pelos seus atores como patrimônio, e que a metodologia do percurso comentado, possa agregar ao processo ensino-aprendizagem existente para além das fronteiras escola.

O ambiente escolar pode ser distante, avesso ou possuir representatividade, importância, significado, um patrimônio para o educando, não cancelando possibilidades no modo como se pode experimentar um saber. Traduzindo uma ESCOLA em forma de descrição densa (Geertz, 2008), seus espaços, suas relações e ou não relações, tensões e sabores existentes.

Na segunda cenografia, percebemos o quanto a educação, a instituição escolar, o aprendizado se encontram em uma relação intrínseca com a sociedade, com o direito ao espaço público e ao patrimônio. Patrimônio esse, que não deve ser eurocêntrico, dominante e reproduzidor dos estereótipos e estigmas, mas que promova uma relação de possibilidades com cultura e com a aprendizagem. Significar algo que é familiar, promover conhecimento é mais prazeroso e menos opressor.

Em ambas as cenografias, os lugares descritos naturalizados, não apropriados, não protegidos, também passam despercebidos pelos cidadãos e pela comunidade escolar. Porém o exercício antropológico de relativizar e a metodologia do percurso comentado, por exemplo, incorporados em nossa prática e no currículo, tornam a educação patrimonial acessível com a construção do conhecimento palpável, lúdico e relevante.

Entender a história que o patrimônio traduz, os nomes que receberam, ensinar de maneira plural, acessar, ocupar é também aprender. É legitimar a cultura dos povos. Levar nossos educandos a ter esse acesso é democratizar a educação, é incentivar a cidadania, e dizer que esses espaços também os pertencem, que podemos para além do patrimônio institucionalizado, padronizado socialmente, que o valor cultural também deve ser atribuído pelos nossos educandos, pela comunidade escolar. Problematicar o lugar, o espaço, a vida das pessoas é conhecimento e ação de cidadania.

Com a desconstrução da ideia de monopólio da verdade absoluta, podemos construir uma aula prazerosa e eficaz para os atores escolares. Visando uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1982), acionamos uma prática educativa que promova indivíduos de conhecimento e experiências culturais que os tornam aptos a atuar e transformar o meio social.

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (Freire, 2011, p.78). Nessa perspectiva a aprendizagem pode se valer das diversas riquezas culturais e patrimoniais existentes no próprio fenômeno social. Esse trabalho visa criar mecanismos de incentivo às experiências referenciais de Educação Patrimonial na educação escolar. Valorizando as identidades e memórias das comunidades escolares e promover ações educativas e culturais para os estudantes não só referentes à escola, mas também ao que diz respeito à memória da localidade desses atores.

Dessa forma, o trabalho de campo, bem como o percurso comentado, são ferramentas didáticas que contribui na superação desse desafio, pois além de aproximar a teoria da realidade, vincula a leitura e a observação, situações e ações que, associadas à problematização e à contextualização encaminhadas pelo docente ou de um convidado, (a) acadêmico ou não, ampliando a construção do conhecimento pelo discente.

A abordagem deve ser qualitativa com visão holística e efeito multiplicador, como um processo educativo (Lüdke & André, 2009), onde a voz, percepção e uso dos atores cotidianos sejam levados em consideração, pois os sujeitos produzem múltiplos significados. Em Morgado (2014): “Segundo Geertz (1989), a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual, os indivíduos dão sentido à suas ações. E para Milton Santos o conceito de Paisagem, contempla o cenário para o efeito de sentido significativos dos estudantes.



Paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos e substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos (Santos, 1994, p.66).

O que estamos propondo é um processo educativo tipo etnográfico, com olhar patrimonial inserido no processo ensino aprendizagem, a partir da obra do sociólogo Jean Paul Thibaud, que sugere o método do percurso comentado em que tomamos como campo empírico as narrativas que se produzem no transcurso de uma experiência em oficinas. “Sua metodologia baseia-se no potencial dos encontros, na produção de acontecimentos, de invenção e experimentação” (Thibaud, 2000).

1.3 Proposta pedagógica- Conhecendo nossas riquezas: Você já reconheceu nosso patrimônio hoje?

Metodologia: Percurso Comentado e novas tecnologias.

1º Passo: Elaboração de roteiro previamente estudado e avaliado pelos mentores do processo em questão. Os alunos podem produzir um roteiro com a orientação do (a) professor (a), sobre as questões e curiosidades acerca daquele patrimônio.

2º Passo: Reconhecimento do local onde será efetivada a atividade. Esse local pode ser um patrimônio institucionalizado ou não. Um lugar natural, material ou imaterial, uma pessoa, festa de riqueza histórica, significado e cultura próximos à realidade de cada um.

3º Passo: A ida a campo. Os professores/pesquisadores de diferentes áreas farão abordagem aos transeuntes do patrimônio escolhido. Após essas abordagens, os alunos se tornam pesquisadores, fotografando, filmando, fazendo anotações em um caderno de campo, aplicando o questionário semiestruturado, realizado previamente com as questões abertas, caso surjam novas questões com o diálogo entre os estudantes e os interlocutores.

4º Passo: Análise do material coletado e percepções pessoais dos educandos, sendo problematizadas e conectadas com os temas das aulas, podendo ser interdisciplinar.

5º Passo: Atividade: Sugira uma intervenção de preservação a esse patrimônio apreciado, como por exemplo: uma exposição das fotografias ou memes produzidas após a visita; produção de lives e post em redes sociais; produção de jogos e artes; documentários ou curtas com os registros, entrevistas realizadas e questões suscitadas.

As cenografias descritas no início dessa reflexão, também podem ser exemplos de patrimônios a serem estudados e apropriados, pois são muitos os processos de exclusão e de roubo da subjetividade, do não acesso afetivo e efetivo ao Patrimônio em suas múltiplas faces.

Considerações finais

A proposta atual é trazer à tona a relevância de conversar com nossas memórias, com os espaços, patrimônio, cultura que nos rodeia e nos atravessa, mas passam despercebidos a nós como cidadãos e como educadores. Revisitar o que cotidianamente ficou invisível, dialogar com a

cidade, com o campo, com a história local e universal de onde habitamos e assim potencializar nossas práticas educativas humanizadas em um ensino real, democrático e não só burocrático.

O Patrimônio não é somente o institucionalizado, é o que nos traz criticidade, a emancipação humana e não a homogeneização e a **violência simbólica**. A ideia aqui defendida é a de educar, muitas vezes, é se aventurar nas trocas que constituem a aprendizagem. De que o lecionar é uma relação entre toda comunidade escolar. Por isso é relevante às experiências, memórias, afeto e questões elucidadas pelos estudantes, principalmente quando se trata da temática patrimonial.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Conceito sociológico desenvolvido por Pierre Bordieu (1930-2002) que aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, institucional ou simbólica.

Sabemos o quão complexo é romper com a estrutura que nos cerca e muitas vezes nos silencia, com o modo tradicional – que pode sim ser efetivo –, mas o rito de passagem de propor novas maneiras de aprender, assumir, que o educando pode também ensinar, dentro ou fora de sala de aula, proporcionando possibilidades, questões, voos, descoberta de si, através da curiosidade, do espanto, das dúvidas possibilitadas com um percurso comentado.

As escolas, as narrativas, as vivências podem ser patrimônio da comunidade escolar, e estarem presentes como metodologia e objeto de conhecimento nas aulas, assim como os lugares, os monumentos, os casarões antigos, as histórias, o patrimônio ambiental e imaterial da região, entre outros. Canclini (1993), nos conduz a repensar sobre os usos sociais do patrimônio e Gonçalves (2009), a refletir sobre patrimônio como categoria. Ambos levam em consideração o capital cultural de todos os indivíduos, os múltiplos processos de qualificação, significado, complexidades, que ao longo da história através da desigualdade estrutural foram roubados, demonstrando a necessidade de identificar, ir além das relações de poder, acessar e ocupar o patrimônio como cultura e identidade. Pois conhecer e produzir conhecimento patrimonial, é além de resgate de memórias afetivas, é também se compreender cidadão com seus direitos viabilizados.



Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham. Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (Freire, 2011).

Não devemos mais reproduzir os processos de silenciamentos, os roubos da subjetividade, da criatividade, do tecer. Para que educamos? Carece ecoar em nossas práticas, para que não sejamos meros reprodutores de uma instituição burocrática e dominante, que pare na fronteira de uma educação utilitarista, apenas para o capital. Devemos ir além, por uma educação que promova sonhos, oportunidades, cidadania, conhecimento e a defesa acerca do nosso Patrimônio regional e global.

Principalmente nos contextos que vivenciamos na atualidade precisamos promover uma educação revolucionária e não colonizada. Uma educação que não leve somente em consideração a instrumentalização, que acaba por desencantar e objetivar o processo ensino aprendizagem, porém uma educação curiosa, autônoma, mas que demonstra a resistência do patrimônio ao tempo, aos governos, a não preservação material e imaterial. Entender nossa história é conhecer nosso lugar e quem somos, sobre o que ocupamos e devemos cuidar.

Já escutamos muito um ditado popular, “quem ama cuida”, o lugar e a memória afetiva nos fazem conectar, significar, dar valor e sentimento. Dessa forma pode reverberar nos sujeitos sociais, nas práticas educativas e curriculares a temática patrimonial. Abordada de maneira plural, crítica, lúdica, tecnológica, empírica, entre outras. Suscitando a aprendizagem e preservação do mesmo em diferentes campos do conhecimento. Dessa forma, nos sentimos ligados também ao patrimônio.

Que através do percurso comentado, ou outra metodologia de saída, movimento, observação e experiência, nos leve, e leve aos educandos a se relacionarem, dedicar valor e significado. Afirmando a vivacidade da história, do lugar, da produção de conhecimento em lugares ditos “não formais”, fomentando não só uma metodologia ativa ou conhecimento autônomo e significativo, mas também a consciência e acesso a cidadania, a múltiplas possibilidades da práxis pedagógica, conectando o patrimônio e espaços públicos à comunidade escolar e civil, com ampliação do que e como podemos conhecer, reivindicar integração e preservar.

Indicações de livros para trabalhar com as crianças:

Os livros da **Coleção Tô Chegando**, Carmen Eugênia e Sylvia Paes.

CHALITA, Gabriel. **Valores: Cultura e Patrimônio**. FTD, 2015.

MORENO, Pablo. **Minha vó tecia o mundo**. Physalis, 2016.

THEODORO, Helena. **Os Ibejis e o carnaval**. Pallas Editora, 2011.

ROSA, Sonia. **O tabuleiro da Baiana**. Pallas Editora, 2010.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **Azul e lindo: Planeta Terra, Nossa Casa**. Pueri Domus, 1991

Carta da Terra para crianças, NAIA. (<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/2351.pdf>)

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: **A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO**

Carmen Eugênia Sampaio Gomes / Sylvia Paes

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO

Carmen Eugênia Sampaio Gomes
Sylvia Paes

Introdução

A literatura oral, o contar histórias, sejam lendas, contos, histórias de família, é como a varinha mágica que nos remete a um tempo e espaço diferenciado e único, em um momento de encantamento e afetividade. É essa oralidade que primeiro toca as crianças em seu mundo de fantasias. São elas que se transformam em ururau para nadar no rio, voam em dragões e comem doces junto com João e Maria. Enquanto crianças, vivemos esse universo sobrenatural de encantamento e de magia que carrega o mundo real sem a sua crueldade.

No **Paleolítico**, o homem produziu esculturas, pintou paredes de cavernas e dançou ao redor do fogo. Ele se tornou mais sedentário no neolítico e construiu habitações fixas em áreas férteis junto aos rios, domesticou animais e grãos, cresceu demograficamente. Iniciou trocas comerciais e a divisão do trabalho e, por conseguinte, a interpretação do místico e do sagrado. Os cultos agrários foram a origem das festas populares com danças e cânticos incorporando máscaras e outros adereços, o sobrenatural, as oferendas e os sacrifícios.

PALEOLÍTICO

Período histórico que tem início com o surgimento do Homo Sapiens e está associado à fabricação dos primeiros artefatos líticos lascados. Estende-se até o final do último período glacial ou Pleistoceno, que teria acabado entre 12 e 10 mil anos A.P., dando lugar ao Holoceno, que corresponde à Era Geológica atual.

Segundo o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, o Patrimônio Cultural Imaterial representa as práticas, as expressões e os conhecimentos técnicos de um grupo social, pelos quais os indivíduos se reconhecem como sendo parte desse grupo. Esse patrimônio que se transmite de geração para geração está em constante recriação, de acordo com a visão de mundo de cada um desses grupos. Portanto, esse patrimônio é flexível, uma vez que está em constante processo de mutação de valores (Guidolin e Zanotto, 2016, p.79).

É na infância que lidamos com nossas varinhas mágicas, muitas vezes feitas de um galho qualquer, que têm o poder da transformação da imaginação em “realidades” únicas e individuais. Nossas bonecas e animais falam e o lobo mal está escondido atrás da porta. A literatura traz, na sua essência, a capacidade de transformar tudo isso em objetos de afeto, depois da chupeta e da mamadeira. A literatura oral remete a momentos de transformação e encantamentos, o alumbramento do momento mágico (Rios, 2013).

O patrimônio cultural, material e imaterial configuram a herança cultural de um povo e cabe a tradição oral perpetuar essas memórias coletivas. Segundo Horta, “Quanto mais ricas e diversificadas as experiências vividas e compartilhadas por um grupo de pessoas vivendo em comunidade, mais rica e complexa será a ‘memória’, ou rememoração” (Horta, 2005, p.38).

Nesse sentido, a oralidade e o patrimônio imaterial podem ajudar aos alunos a construir a sua história, a história da família, a história da nação. Os registros de memória são objetos que contextualizam o tempo e o espaço. A memória popular está contida na memória familiar por meio das festas e podem ser também memórias coletivas. A memória pública está nos locais consagrados à preservação da memória (Horta, 2005).

Mas é a memória que sempre nos remete às histórias. Memória aqui entendida e bem explicitada por Pierre Nora (1993) como:



Vida, que é carregada de vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações (Nora, 1993, p.9).

Os fatores emocionais atuam de forma a produzir uma memória e um reconhecimento que está impregnado de afetividade, são as “respostas vivas” que, segundo Freud, é impossível reconhecer lembranças desprovidas de afeto. Portanto, é necessário um trabalho permanente de educação familiar e escolar para que seja possível o reconhecimento das memórias individuais e coletivas do patrimônio material e imaterial. O fazer história, a recuperação das memórias e tradições familiares e locais é, sem dúvida, a melhor terapia: é revolver o baú de ossos¹⁴. Em “Baú de Ossos”, o médico e acadêmico Pedro Nava constrói as memórias de sua família a partir do cruzamento de várias fontes tais como cartas, bilhetes, músicas, retratos, relatos, fotos, cheiros, sabores, traços genéticos observáveis.

Importância da memória para formação da identidade

Os estudos da neurociência tratam a memória como um fenômeno resultante de um sistema dinâmico e, assim, associam-se às ciências humanas e sociais.

¹⁴ Nava, Pedro. Baú de Ossos – memórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, 5ª ed.

Para Pierre Janet (apud Le Goff, 1996, p.242), o ato da memória está diretamente ligado ao comportamento narrativo, sendo a linguagem produto das relações sociais. Primeiro se fala, depois se escreve, diz Henri Atlan, sendo a escrita uma extensão da memória. “Isto significa que antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória” (Atlan, 1972, p.461 apud Le Goff, 1996, p.425).

Contudo, a memória pode sofrer perturbações causadas pelas nossas emoções, por exemplo, que podem apagar certos detalhes ou, por outro lado, dar destaque desnecessário a certos fatos. Também pode sofrer, pela afasia¹⁵ ou pela amnésia, com a perda de referenciais importantes.

Transformações significativas acontecidas na memória coletiva possibilitaram o aparecimento da escrita, ou seja, para não se perder ou para evitar transtornos na memória social do grupo, houve a necessidade da produção de símbolos que dessem sentido à memória coletiva – a escrita. E a memória coletiva foi, então, gravada em muros das cidades e dos templos para sua perpetuação.

Diz Maria de Lourdes Horta (2005) que: “A memória é a faculdade de lembrar e conservar estados de consciência passados e tudo quanto a ele está relacionado”. Assim, também Nora e Nava destacam a importância da lembrança associada à afetividade, entendendo que essa memória é parcial, factual, qualitativa e seletiva. Podemos, então, afirmar que memória é tradição e a história é a sistematização da memória.

Leitura e identidade: Coleção “Tô Chegando”

Chegou o momento de contarmos um pouco sobre o nosso caminhar acerca da contação de histórias e das investidas referentes à preservação da nossa cultura. Aliadas às nossas memórias locais, ao nosso patrimônio material e imaterial e, portanto, à nossa história e identidade enquanto cidadãs do maior município do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, lançamo-nos nessa aventura de promover, para estudantes da educação básica, material paradidático que contemple um pouco nossa história e tradição cultural.

Nós somos as professoras de História Carmen Eugênia S. Gomes e Sylvia Paes. A primeira com especialização em História da África e do Brasil; e a segunda, em Geografia Humana. Somos Mestras em Planejamento Regional e Gestão de Cidades e, igualmente, professoras universitárias. Dedicamo-nos à educação patrimonial e somos avós que veem em seus netos e netas seus laboratórios de contação de histórias e fonte de inspiração.

Em 2012, sentindo a dificuldade de colegas professores de História em obter material apropriado para o trabalho da história local, resolvemos escrever para os pequenos. Então, nasceu a Coleção “Tô Chegando”, e o primeiro livro “Ururau Pançudo” foi lançado na Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes, em 2014. Todos os livros da Coleção “Tô Chegando” tratam do patrimônio cultural local/regional com ênfase no patrimônio intangível, contudo, não deixam de abordar o patrimônio ambiental e material, sobretudo o arquitetônico.

¹⁵ É a perda do poder de captação de expressão da palavra ou símbolos que podem ocorrer em casos de lesões em centros cerebrais, mas que não acontecem por defeito ou perda auditiva ou do mecanismo fonador.

Podemos dizer que os livrinhos têm marcas identificadoras: toda a coleção tem ilustrações de Alicia Gomes; tem links com imagens dos personagens; as histórias sempre terminam à noite - por entendermos que o amanhã nos traz sempre uma nova história; ao final da história, mantemos um glossário com o sentido das palavras/expressões da linguagem regional e também um exercício é proposto para fixação dos saberes adquiridos com a leitura.

3.1 Apresentando a Coleção “Tô Chegando”

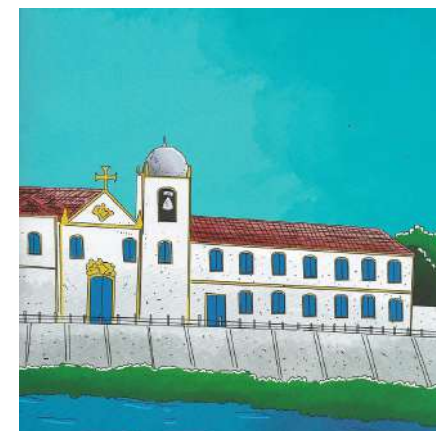
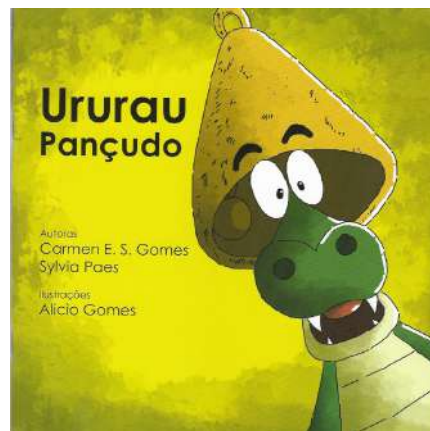


Figura 1: Ururau Pançudo - ISBN: 978-85-8173-092-9

Grande, de pança amarela e cabeça pequena. O Ururau Pançudo dialoga com o leitor. Como é pançudo, não poderia morar dentro do sino, por isso o sino é seu chapéu. Come robalos na curva da Lapa. Adora quando chuviscos dourados chegam até o fundo do rio. Acha mesmo que é por tanto gostar do doce que está um pouquinho pançudo. Sua casa tem, como tapete, as pétalas dos **flamboyants**. Chora quando ouve falar de uma moça bonita com a qual iria fugir para se casar... Bem na curva do rio Paraíba do Sul, bem pertinho da Igreja Nossa Senhora da Lapa, é lá que vamos encontrar a moradia do Ururau. Nessa obra, também temos referências a outros patrimônios materiais arquitetônicos localizados na Praça do Santíssimo Salvador.

FLAMBOYANT

Também conhecida como Acácia-rubra é uma árvore originária da Ilha de Madagascar, na África. O nome tem origem na palavra francesa ‘flamboyant’, cujo significado é ‘flamejante’. Pertence à família Fabacea e estão presentes em todas as regiões do Brasil, sendo muito apreciadas pela ampla sombra e pela beleza de suas flores vermelho vivo.

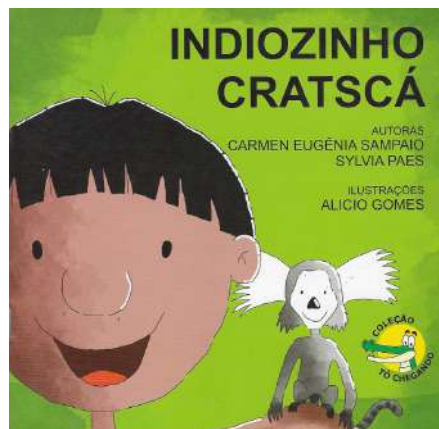


Figura 2: Indiozinho Cratscá - ISBN: 978-85-8173-094-3

O nome Cratscá vem do barulho de um galho quebrado. Quando o Indiozinho começou a andar, um sagui subiu em um galho para ver o acontecimento, mas o galho se partiu em um barulho cratscá e o mico caiu sobre sua cabeça. Desde então, o mico e Cratscá não se separaram. Ele dialoga com o sagui, que lhe passa informações sobre os indígenas da Nação **Goitacá**. Os dois amigos vivem brincando próximo à mata de **restinga** sombreada pelas altas e solenes **aroeiras**. Nessa história, a abordagem principal é o ambiente das nossas matas de restinga e, claro, do indígena goitacá.

GOITACÁ

Nas crônicas e relatos produzidos entre os séculos XVI-XVIII, principalmente, são também denominados, guaitacá, waitaka, aitacaz. Este povo ocupava as planícies e restingas do norte fluminense, principalmente, alcançando a região dos Lagos e sul do Espírito Santo, no momento da conquista europeia. No Brasil os povos indígenas são identificados por meio de suas filiações linguísticas. As pesquisas realizadas pelo linguista Aryon Rodrigues (1925-2014), apontam que os goitacá estão vinculados à família linguística Puri do troco Macro-Jê. Lamentavelmente não temos o registro de nenhuma palavra goitacá; sendo, até mesmo esta palavra de origem Tupi.

RESTINGA

Chama-se restinga a planície costeira formada por depósitos sedimentares do quaternário em geral paralelos à linha da costa. O termo pode ser usado também para se referir a um bioma, conformado por diferentes espécies vegetais, caracterizado principalmente pelos solos arenosos e a influência marinha.

AROEIRAS

Também conhecida como pimenta rosa. Trata-se do nome popular de várias espécies de árvores [Schinus terebinthifolia] da família Anacardiaceae, nativas da América do Sul. As diferentes partes da árvore servem a diferentes usos culinários, medicinais e religiosos.

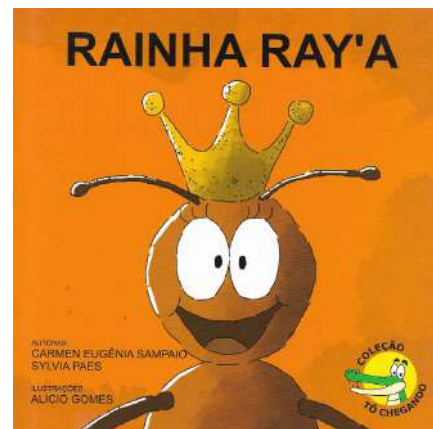


Figura 3: Rainha Ray'a - ISBN: 978-85-8173-132-2

O cenário é a paisagem mais montanhosa do município, o distrito de Murundu, em Campos dos Goytacazes. Localiza-se ao Norte e é um dos mais distantes da sede. Sua geografia contribuiu para a tradição agrícola do café. A personagem central é uma formiguinha gulosa e ardilosa que reina em um formigueiro, justamente no quintal da casa de uma doceira. Ao saber de uma festa, prepara uma estratégia para atacar os doces. A Ray'a vai contar um pouco de como a atividade açucareira desenvolvida na região concorreu para a cultura dos doces campistas, especialmente o chuveisco. A agroindústria açucareira foi também a responsável pela paisagem eclética que se destaca no Centro Histórico.

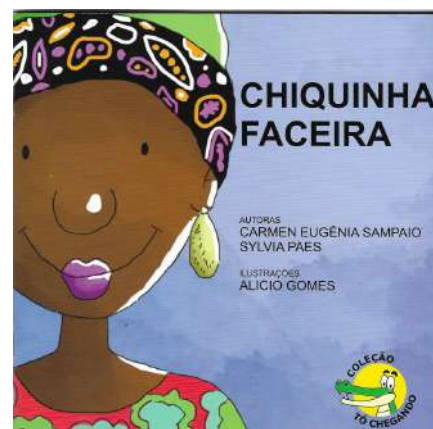


Figura 4: Chiquinha Faceira - ISBN: 978-85-8173-131-5

Francisca nasceu mulata lá pras bandas do Caboio. Cresceu bonita, trabalhadeira nos aceiros de cana e namoradeira. À noite, reunia os amigos, chamava os irmãos para baterem os tambores e dançavam em volta de uma fogueira. Segurava a saia, embalava os ombros, passinho pra lá e pra cá. Logo, toda a usina estava dançando a dança da Mana Chica, da Chiquinha do Caboio. É no chão das nossas usinas, principalmente as da Baixada Campista, que se desenvolveu

a dança da Mana Chica. Novamente a atividade açucareira e as relações de trabalho nos canaviais traçam as linhas desse patrimônio.

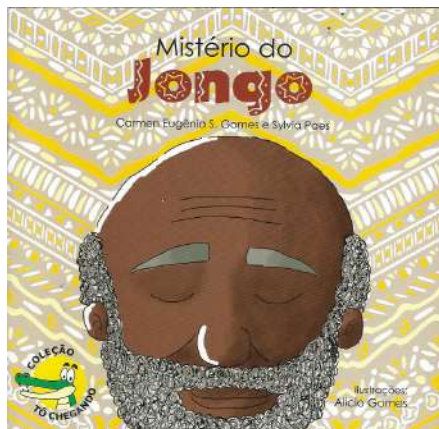


Figura 5: Mistério do Jongo - ISBN: 978-85-8173-161-2

Vô Jerônimo dialoga com as memórias. Preto velho e sabido, ele foi pego no mistério do Jongo. Tum, tum, tum, assim acordava com o coração disparado por causa dos sonhos que traziam muita música e um tambor que não parava de tocar. Somente uma pessoa poderia resolver o mistério: sua irmã Noinha. O cenário dessa história é **Guarus**, bairro tão pouco prestigiado por nós campistas, mas que guarda saberes enormes. O patrimônio material agregado nessa história são os dos terreiros e das construções de moradia mais simples, mas com muito significado nas relações espaço-indivíduo.



Figura 6: Conversa Fiada – ISBN – 978-85-8173-179-7

Esse é o último livro da Coleção “Tô Chegando” que, neste caso, trata do universo das rendeiras e tecelãs da baixada campista. Dessas mulheres rendeiras, crocheteiras e bordadeiras que também tecem rede de pesca e esteiras de palha. Enquanto tecem, fiam a conversa com lendas e histórias locais. A **Baixada Campista** é novamente retratada e, junto a esse patrimônio imaterial das

rendas e bordados, apresenta uma variedade de construções do século XVI até nossos dias (capelas, igrejas, mosteiros, estações de trem, usinas).

BAIXADA CAMPISTA

Porção do território compreendido entre a cidade de Campos dos Goytacazes, situada no Norte do estado do Rio de Janeiro e o mar, cuja formação territorial possui importante significado histórico e simbólico na conformação social do município.

3.2 Memórias Vivas: Dona Mariquinha e Noinha

Segundo o historiador Hobsbawm (2002), as tradições são inventadas na medida em que elas são renovadas, reificadas, quando novos valores são agregados pelas gerações que as recebem. Essa invenção também acontece na sua forma primitiva, como aconteceu com a dança da Mana Chica.



Por “tradições inventadas” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 2002, p.9).

Alberto Ribeiro Lamego (1996), em sua obra “A planície do solar e da senzala”, parece ter sido quem primeiro focalizou a “Mana Chica”, uma velha e tradicional dança popular, muito provavelmente surgida por volta do século XVIII na planície campista, em um lugar conhecido por Caboio, um desses pequenos agrupamentos marginais à estrada que segue para a praia de Farol de São Tomé, entre a Lagoa Feia e Mussurepe. Por aquela época, havia, entre os moradores, uma mulher apelidada Mana Chica, que teria sido sua inventora ou inspiradora.

Pelo que sabemos, a “Mana Chica” é uma verdadeira quadrilha, a que se junta um sapateado com ritmo irresistível, acompanhado de versos improvisados pelos cantadores. A marcação em si resume-se em três ou quatro figurações. As violas tangem, a adufe do negro rufa, os chocalhos ressoam como maracás indígenas. Os cantadores abrem uma cantilena sentimental que se espalha. A melodia chorosa arrastada em compasso precipitado que domina a dança e envolve os bailantes.

A Francisca do Caboio, que, de tanta beleza e denguiço, inspirou os versos da dança que leva seu nome:

Mana Chica, mana Chica
Mana Chica do Caboio
quem nunca comeu melado
não sabe que coisa é moio.

**Ó Mana Chica,
Minha folha de café,
Eu caso com a Mana Chica,
Faça gosto quem fizer [quiser]**

**Lá se vai a Mana Chica,
Lá se vai meu coração,
Querem me tirar de um gosto,
Não sei se me tirarão.**

Enquanto ainda em fase de finalização do texto do livro, conhecemos o Manoel, neto da dona Jocilia, carinhosamente chamada de Mariquinha, nascida no Caboio, na baixada campista, região de pequenos agricultores produtores de cana de açúcar e tradicionalmente fornecedores das usinas locais, Baixa Grande, Tocos, Saturnino Braga.

A menina moça Mariquinha foi uma das muitas dançantes da Mana Chica e ela bem se lembra dos versos, mesmo aos 104 anos de idade. Foi ela que cantou para nós os versos a seguir, rememorados no livrinho.

**Mana Chica do buraco
Seu Mané do canecão
Mas Sinhá Chica faz a broa
E seu Maneco faz o pão**

Geneci Penha¹⁶, a nossa Noinha, é outra importante cuidadora de nosso patrimônio cultural. Ela tem o jongo por herança de seus pais e foi em memória dele que Geneci batizou o Espaço Cultural CCABMG (Centro de Cultura Afro brasileira Motorista Gordiano), fundado em 20 de janeiro de 1988. Esse espaço pode ser visitado na Avenida Beira Lago, 411, Parque Guarús, Campos dos Goytacazes/RJ. Ele foi criado a partir do terreiro de Jongo, que era realizado no mesmo endereço, e hoje é um importante centro de conscientização de afrodescendentes, com atividades culturais como dança Afro Nações e de religiosidade afro-brasileira.

Geneci é professora formada pela Escola Normal Saldanha da Gama (1970), com capacitação de professores em História da África e Cultura Afro-brasileira (2007) pelo CEAP (Centro de Articulação da População Marginalizada). É técnica de enfermagem aposentada, mãe de seis filhos, quatro biológicos e dois adotados, que lhe deram sete netos.

Em 2005, participou da obra publicada pela NATURA “Associação Brasil Mestiço: Jongos do Brasil”. Em 2010, publicou um livro de memórias “Voz do Tambor”, com enfoque no jongo campista. Participou, junto com seu grupo, do CD “Jongo do Rio de Janeiro”, lançado pelo IPHAN e Ministério da Cultura e também dos documentários “Mapa da Cultura RJ” (2012) e “Justina mãe”, pela TV Câmara de Campos dos Goytacazes (2016).

¹⁶ Já foi citada em tese de doutorado de Ione Maria do Carmo pela UNIRIO/PPGH (Programa de Pós Graduação em História), assim como em jornais, revistas e TV.

Em 2015, recebeu a honraria de ser titulada como Patrimônio Cultural do Município de Campos dos Goytacazes, pelo trabalho que desempenha na divulgação, manutenção e ensinamento do jongo às novas gerações.



Figura 7: Jongueira Noinha. Acervo pessoal.

4 Considerações finais

Enquanto componentes do Grupo Unsum¹⁷, estamos há dez anos na caminhada objetivando promover a valorização da cultura e da tradição local. Entendemos que não se pode amar uma história e uma tradição se não as conhecemos. Refletir que, em um mundo globalizado e cheio de atrativos efêmeros e transitórios valores, buscar na memória do coletivo próximo, dos grupos em que pertencemos, os elementos que nos unem e tecem identidades específicas dessa comunidade são de vital importância. Um povo sem memória é um povo sem alicerce e facilmente manipulado pelos interesses de grupos economicamente globalizantes, que visam apenas aos interesses das grandes empresas. Assim, poderemos nos tornar presas fáceis, se não nos apegarmos aos nossos valores, tradições e cultura e nos fortalecemos enquanto grupos.

Trazer no bojo local a cultura e as histórias, as lendas da Baixada Campista para as escolas de educação infantil e do fundamental é oportunizar à meninada o reconhecimento dos sistemas de valores da nossa terra e de nossa gente. Outro fator muito importante na nossa caminhada é permitir que os estudantes se vejam nas personagens, a partir da diversidade de nossa gente – mestiços, negros, indígenas, brancos oriundos de vários lugares. Eles se veem nas histórias, observam os espaços geográficos próximos de suas realidades, reconhecendo-se na

¹⁷ UNSUM, que em sankofa significa “unidade na diversidade” é a empresa particular das autoras, com os objetivos sociais de edição e venda de livros, treinamento em desenvolvimento profissional e serviços de organização de feiras, congresso, exposições e festas.

questão da etnia, desconstruindo os padrões das histórias e lendas europeias, detentoras do perfil do homem branco civilizado, europeu e de mulheres frágeis precisando de proteção masculina.

Sugestão metodológica: proposta de atividade

Apresentamos a atividade a seguir, na certeza de que todos nós desejamos uma escola onde prenomine o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os discentes e docentes. Acreditamos em uma escola onde a sala de aula está em todo o lugar (na rua, na casa, na escola). Acreditamos que todas as pessoas que ocupam espaços educativos (casa e escola) são agentes ativos de transformação. Para Imbernón (2010) é fundamental que a aprendizagem seja construída sobre os pilares da cooperação e diálogo. Com essa atividade, as crianças vão poder recolher parte da sua própria cultura e não uma mera reprodução padronizada. Assim sendo, cada um será oportunizado na leitura e reescrita da sua própria história vivenciando o seu patrimônio e valorizando-o a partir de suas premissas.

Leitura e ação

Duração: de três a sete semanas

Assuntos: leitura, escrita, oralidade, territorialidade, identidade, patrimônio cultural, além de cooperação, interação, pró atividade, confiança mútua, assertividade.

Professores envolvidos: de português, de estudos sociais, o responsável pela biblioteca, o animador cultural (se tiver).

Material necessário: livros, material escolar, papel pardo (folha dupla), canetas coloridas, celulares.

1º Passo – O professor de língua portuguesa vai pedir que a turma recolha, oralmente, em suas casas, histórias de família que envolvam mudanças de moradia e de universo social, atividades de arte e artesanais, atividades profissionais, histórias engraçadas envolvendo lendas e mitos locais (rezas, lobisomem, fantasmas), locais encantados etc. Cada um deverá contar a sua história para a turma, em um exercício de oralidade.

2º Passo – O professor de estudos sociais, tendo em mãos esse material, deverá localizar, no mapa, o local onde cada fato acontece e como ele ocorre. Por exemplo, a criança foi rezada e salva de uma doença inexplicável. O que é uma reza? Onde mora a rezadeira? Que tipo de reza praticou? Que tipo de memória social é essa? Outra possibilidade, por exemplo, é entender que conhecimentos utilizados são esses quando a vovó ou a tia, a vizinha ou a conhecida indicam, para quem está com

dor no estômago, tomar chá de boldo, ou quando alguém sempre tem um xarope feito de mel, limão e agrião para amenizar a tosse. De onde vem essa sabedoria? Por que a localidade recebe um determinado nome e não outro? O que fez a localidade de Ururá (por exemplo) se chamar Ururá? Que fatores interferiram na escolha do nome?

3º passo – O professor de língua portuguesa irá pedir para que cada um dos estudantes desenhe e escreva a história que contou, saindo da oralidade para a escrita literária.

4º passo – O responsável pela biblioteca disponibilizará livros que tratem do universo fantástico, sobre cultura brasileira e folclore (dependendo do assunto) e divulgará para empréstimo dentro das normas da biblioteca. Também poderá marcar horários especiais para a projeção do vídeo “Pajerama” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0>.

5º passo – O professor de estudos sociais irá comparar os ambientes das leituras feitas com as que foram recolhidas pela turma.

6º passo – O professor de língua portuguesa deverá agora construir uma redação coletiva, apropriando-se dos temas levantados pelos alunos e dos temas lidos por eles. Uma vez pronta, ela deve ser transcrita para um papel pardo e afixada na sala de aula. Vai ficar legal se cada colaboração receber a letra de seu autor, usando cores de caneta de forma intercalada.

7º passo – Uma vez pronta a redação coletiva, teremos uma história “fantástica,” comum, mas com identidades reveladas. Daí é montar um roteiro para filmagem onde todos deverão participar e colaborar dentro do que escolheram. Nesse momento, todos os professores envolvidos deverão também colaborar.

8º passo – O responsável pela biblioteca escolherá, junto com a turma, uma data para a exibição do filme para a comunidade escolar.

9º passo – A última etapa é a de avaliação. Aqui será praticada a auto avaliação consciente, associada à avaliação dos próprios colegas, a partir de critérios sugeridos pelo professor. Os alunos poderão propor itens colaborativos.

PATRIMÔNIO CULTURAL E POVOS INDÍGENAS: **DESCONSTRUINDO** **EQUÍVOCOS E ESTERÉÓTIPOS** NA SALA DE AULA

Renan Torres da Silva Pereira

PATRIMÔNIO CULTURAL E POVOS INDÍGENAS: DESCONSTRUINDO EQUÍVOCOS E ESTEREÓTIPOS NA SALA DE AULA

Renan Torres da Silva Pereira

Goitacá, **Puri**, **Coroado**, **Coropó**, **Guarulho**, **Guahans**. Caro docente, se lhe fosse solicitado que dissesse, espontaneamente, o nome de cinco etnias indígenas que habitam o Brasil atualmente, você conseguiria responder com facilidade? E, se fosse em relação aos grupos indígenas que habitaram as regiões Norte e Noroeste fluminenses? Você sabia que os grupos mencionados acima habitaram a região de Campos dos Goytacazes-RJ? São com esses questionamentos que damos início a este capítulo, que não pretende, de forma pragmática, apresentar e/ou ensinar aos professores como a temática indígena deve ser trabalhada em sala de aula, mas trazer apontamentos para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo.

PURI

Grupo indígena que habitou a região do baixo paraíba do sul. Os registros datam que estes indígenas chegaram à região norte e noroeste do Rio de Janeiro em meados do século XIX, numa condição de destribalização. A denominação Puri é, na verdade, uma classificação pejorativa, dada a esse povo pelos seus vizinhos, os índios Coroados, com quem viviam em guerra. Foram submetidos ao processo de catequização e colonização no aldeamento do Curato da Pedra, onde hoje se situa o município de São Fidélis. Há grupos ressurgentes de resistência no município, no estado de Minas Gerais e em outras regiões do Brasil.

COROADO E COROPÓ

Os indígenas pertencentes a etnia dos Coroados e dos Coropó aparecem nos relatos e documentos sempre juntos, de maneira que suas diferenças não eram mencionadas. O mapa de Curt Nimuendajú nos informa da presença destas duas etnias na região de Minas Gerais entre 1750-1818 e especificamente do grupo dos Coroados no período data de século XVIII na região do baixo Paraíba do Sul.

GUARULHO

Os índios pertencentes à etnia dos Guarulho ou Guarú, também conhecidos como Guarucus ou Gessarucus, constituem uma etnia indígena que habitou a margem esquerda do rio Paraíba do Sul, conhecida hoje como Guarus (1º. Subdistrito de Campos dos Goytacazes). Foram identificados e descritos por Salvador do Vale no final da década de 1640. O missionário os descreve como sendo diferentes das outras etnias que habitaram a província. Viviam em constantes guerras com as etnias vizinhas. Foram aldeados e catequizados no aldeamento de São Pedro.

GUAHAN

1º. Subdistrito do município de Campos dos Goytacazes, situado na margem esquerda do rio Paraíba do Sul. O topônimo é derivado do nome Guarulhos, etnia indígena que habitava esta área antes do processo de colonização europeia.

Como já estamos familiarizados com o conceito de patrimônio cultural, pretendemos agora trazer provocações com o intuito de levar os colegas docentes à desconstrução dos equívocos e estereótipos que são criados e, sobretudo, reproduzidos no ambiente escolar e na sociedade, de modo geral, em relação aos povos indígenas brasileiros.

Entre encontros e desencontros da Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/ 2008, que foi promulgada no mês de março do referente ano, determina a obrigatoriedade de ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de todo país. É, na verdade, uma complementação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Cabe ressaltar que a criação da Lei 11.645/2008 representa uma conquista histórica que os diversos movimentos sociais, dentre eles os Negros e Indígenas, vieram reivindicando nas últimas décadas. Isso se deve, principalmente, às conquistas que são frutos da implementação das ações afirmativas das políticas de cotas, que oportunizaram a entrada de negros e indígenas nas universidades públicas e privadas no Brasil (Reis, 2014).

O artigo 26-A da LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação) 9.394/96 traz o seguinte texto:



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada Lei nº 11.545, de 2008).

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, 2008).

§ 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 brasileiras (Brasil, 2008).

A respeito da implementação dessa lei, tem-se uma situação crítica referente à temática indígena. O assunto vem sendo trabalhado em diversas escolas de

maneira a evidenciar os problemas sociais que as etnias indígenas vêm enfrentando historicamente. Isso se deve, principalmente, ao fato de que os docentes possuem pouquíssimos instrumentos para desenvolverem as questões na sala de aula. Essa ausência de materiais é também agravada pelos problemas nos cursos de licenciatura e pela carência sistêmica de oferecimento de cursos de formação continuada.

Desconstruir para construir novos sentidos

Os pontos que discutiremos, a seguir, são de conhecimento da grande maioria dos docentes e da população brasileira e nossa intenção é a de problematizá-los, proporcionando problemáticas a serem discutidas por você com os estudantes em sala de aula. A antropologia nos traz, como aporte metodológico para produção do conhecimento acerca da temática da cultura, o método etnográfico, um aliado eficaz nas pesquisas que, através de descrições densas, como afirma Geertz (2008), possibilita o entendimento das complexidades de um determinado grupo social.

Um dos elementos dessa metodologia etnográfica é a observação participante. Nesse processo, o pesquisador, ao mesmo tempo em que observa e analisa o grupo social, partilha das experiências, papéis e hábitos da cultura observada. O que objetivamos, caro docente, é que se atente a essas questões com um olhar crítico, de maneira que o percurso que percorreremos tenha maior profundidade crítica, reflexiva e dialógica. Partindo de uma observação participante, que sua percepção possa se tornar exótica à sua realidade particular, internalizada.

Ao tratar do dia do índio, dia 19 de abril¹⁸, percebe-se que a data é, tradicionalmente, significada como uma celebração a ele. Partindo da ideia e dos valores estéticos das pinturas corporais indígenas, muitas escolas evidenciam essa prática, desenvolvendo, por meio de projetos pedagógicos, diversas atividades com estudantes, caracterizando-os com os elementos estereotipados da cultura indígena.

A data, popularmente conhecida em 19 de abril, foi promulgada no ano de 1943, pelo Presidente Getúlio Vargas, em homenagem ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano que ocorreu em 19 de abril de 1940. Esse evento reuniu lideranças indígenas de diversos países da América Latina que visaram lutar pelos direitos dos povos indígenas.

Portanto, a data representa um marco na luta indígena que se desenvolve desde 1500 e não se resume apenas ao panorama brasileiro, mas, sobretudo, aos problemas indígenas em escala continental.

É marcante e significativo perceber que uma maioria de pessoas, desde criança, já participaram de atividades comemorativas, como aquelas mencionadas anteriormente. Uma atividade pedagógica interessante é solicitar aos alunos que levem à aula e apresentem fotografias suas e/ou de seus familiares de

¹⁸ Além desta, temos as datas 09 de agosto, Dia Internacional dos Povos Indígenas, e 12 de outubro, Dia da Resistência Indígena.

atividades que já participaram de comemorações ao dia 19 de abril. Será raro encontrar um indivíduo que não possua uma fotografia de pelo menos um desses momentos da infância.

Essa prática, como herança histórica, vem sendo desenvolvida por muitas escolas e reforça, cada vez mais, a ideia de folclorização relacionada aos indígenas, o que valoriza uma cultura homogeneizada, remetendo a imagens e discursos pretéritos e reduzindo, por conseguinte, as diferenças dos povos.

Entendendo o folclore como propagador das culturas populares, ele fomenta ideários de nacionalidade diversificados por meio de suas simbologias, representações e significados. A semana de arte moderna, ocorrida em 1922, serve de aporte para compreensão do movimento artístico, literário e cultural que buscou despertar e valorizar as identidades nacionais dos brasileiros.

A respeito da folclorização da cultura indígena, percebe-se, por meio da caracterização dos alunos, que eles são levados a entoarem músicas, com a prática de danças. A respeito dos significados culturais, as festividades do dia 19 de abril contribuem para um esquecimento do real motivo da criação da data.

Dentre os estereótipos apresentados, tem-se o reforço da ideia de que os indígenas são todos iguais. Como atividade prática, é importante questionar os estudantes acerca da imagem que eles possuem dos indígenas brasileiros. Essa ideia, profundamente enraizada no imaginário social, reforça o pensamento de que o contingente populacional de indígenas, no país, possui as mesmas características físicas, como sendo todos de pele avermelhada, cabelo liso e pintura corporal feita com jenipapo e urucum. Em relação aos indígenas da região, muitos apresentaram características, inclusive físicas, significativamente diferenciadas. Os puri – grupo indígena que habitou a região, por exemplo, apresentavam baixa estatura, e os homens possuíam barba.

Outro elemento estereotipado em relação à cultura indígena diz respeito a uma visão negativa em relação aos povos e isso se reforça, sumariamente, por meio da expressão “programa de índio”¹⁹. Essa manifestação, que possui diferentes significados a depender da regionalidade, traz a questão de práticas e atividades relacionadas à natureza, ao campo, como trilhas; acampamentos; praias e também denota a ideia de alguma atividade monótona, que traz cansaço, sedentarismo e/ou poucos prazeres. A despeito desse significado, é comum – durante a infância – ouvir-se a expressão “fulano não para quieto, parece ser índio”, que traz uma ideia de selvageria, inquietação e primitivismo relacionada aos povos indígenas, como fruto de uma imagem de herança histórica – transplantada para a infância. Os seus estudantes já ouviram essa expressão?

¹⁹ Além dessa definição pejorativa, temos a expressão “maus lençóis” que é reproduzida, expressivamente, no senso comum. No período da colonização, havia um hábito de “presentear” povos indígenas isolados com lençóis previamente usados em hospitais e não, adequadamente, desinfetados, o que fazia com que uma simples gripe eliminasse os nativos e, às vezes, uma etnia inteira por não terem anticorpos para se defender. Daí a expressão “maus lençóis”.

Outro aspecto da estereotipação diz respeito à ideia de que os povos indígenas, uma vez associados à imagem de atraso, primitivismo e inferioridade, não teriam a capacidade de mudar seus costumes e hábitos, bem como assimilarem os elementos culturais e tecnológicos de outras sociedades, e, em específico, da sociedade ocidental moderna capitalista. Este é um mito que deve ser desmistificado, pois, da mesma forma que nos apropriamos das ditas novas tecnologias para o progresso, os indígenas apropriam-se dessas mesmas tecnologias sem abandonar suas identidades e culturas, sobretudo, como um elemento reforçador de suas realidades, resistências e culturas.

Um elemento relevante, em nossa análise, acerca dos estereótipos indígenas é a questão da música, geralmente, reproduzidas e entoadas em festividades em homenagem e celebração aos indígenas. Têm-se diversas canções que mencionam os povos indígenas e uma das mais evidentes é uma interpretada pela cantora e apresentadora Maria da Graça “Xuxa” Meneghel – popularmente, reconhecida nos anos 1980, no Brasil, como a Rainha dos Baixinhos devido ao seu expressivo empenho em atividades e obras de entretenimento infantil.

Um dos seus álbuns, intitulado “Xou da Xuxa 3” e lançado no ano de 1988, foi a obra considerada mais expressiva da carreira da cantora. Em uma das músicas, tem-se a composição “Brincar de índio”. Essa música, com letra em tom de animação, visa homenagear os povos indígenas do Brasil, suas culturas e alguns elementos culturais. Todavia, em alguns versos da canção, há traços de estereotipação significativos em relação aos povos indígenas.

Nos trechos “vem pintar a pele para a dança começar”, “índio quer apito, mas também sabe gritar” e “índio já foi um dia o dono dessa terra”, há uma representação e reforço ao desconhecimento dos elementos culturais e das lutas históricas enfrentadas.

No que se refere à pintura corporal indígena, eles não se utilizam dessa prática apenas como elemento estético e/ou para rituais e festividades. As pinturas são demarcadoras de papéis sociais e status que são reflexos de toda uma **cosmogonia** particular a cada etnia. A questão do “apito”, também utilizada como elemento característico indígena, faz menção a um pensamento padronizado, no sentido de que todos os indígenas utilizam desse elemento e não evidência os simbolismos por ele provocados.

COSMOGONIA

Corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo; cosmogênese.

O uso do apito é uma prática comum desenvolvida pelos indígenas brasileiros. O elemento era utilizado com a intenção de atrair animais devido ao som se assemelhar ao canto dos pássaros, o que representa uma das essências da musicalidade brasileira, sobretudo, simbolizando alegria, sons e ritmos.

Como sugestão em relação à questão musical levantada, é interessante levar a letra da música aos alunos, debatendo as representações por trás carregadas, e produzir, de forma coletiva, uma resposta e/ou reinterpretação dessas palavras como maneira de despertar nos estudantes o protagonismo e a autonomia no processo de desconstrução e ressignificação. Ressaltamos que essas abordagens devem servir de aporte para promover a desconstrução da música; no entanto, inúmeras outras perspectivas críticas podem ser levantadas e analisadas nesse contexto.

Sobre o problema relacionado à posse das terras, o referente verso da canção evidencia a ideia de que os indígenas vieram perdendo seus direitos no tocante às terras e, de fato, é verdade. Porém, é de suma importância o entendimento de que inúmeros movimentos indígenas, sobretudo na contemporaneidade, têm buscado garantir os seus direitos, reivindicando as demarcações de terras, principalmente frente à política, como se tem visto por meio da APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.

Sobre o protagonismo político indígena brasileiro, destacamos o Acampamento Terra Livre (ATL), que reúne, há mais de 15 anos em Brasília-DF, representações de 305 etnias indígenas do país e, também, de representantes internacionais em atividades e atos políticos, denunciando os ataques e retrocessos históricos das três instâncias de poder (executivo, legislativo e judiciário) aos direitos dos povos originários.

Durante a pandemia decorrente da COVID-19, no ano de 2020, os atos ocorreram, essencialmente, por intermédio de lives, palestras, debates e oficinas em formato remoto, evidenciando as resistências e a negação à aceitação dos retrocessos indígenas, sobretudo no que tange aos efeitos significativos do vírus nas comunidades indígenas urbanas e isoladas²⁰. Desconhecer e não levar em conta esses protagonismos é dar destaque à ideia dos indígenas como ficção, fantasia por meio das músicas.

Outro ponto a ser discutido acerca das músicas relacionadas aos povos indígenas, que são, em sua maioria, diversificadas no que se refere aos estilos musicais, é o fato de serem produções criadas e desenvolvidas por não indígenas, o que, paralelamente, evidencia o desconhecimento em relação às canções produzidas pelos próprios indígenas que não vêm sendo discutidas, de maneira expressiva, no cotidiano, nem nas escolas.

O próprio conceito do termo “índio” representa um racismo que é reproduzido socialmente e, na maioria das vezes, de maneira equivocada. De acordo com Pereira (2018), o termo “índio”, constantemente utilizado para descrever as populações nativas brasileiras, representa um equívoco, pois reduz a diver-

²⁰ É importante compreender que os desafios enfrentados pelos indígenas com epidemias e vírus não se apresentam como dado atual. Sendo reflexo de visões e versões históricas de deslegitimação às sociodiversidades indígenas, o desenvolvimento científico ensejou um tipo de pensamento de que os indígenas estariam fadados ao desaparecimento e até à “extinção”. Epidemias e doenças foram projetadas e, intencionalmente, disseminadas em diversos momentos da história, como, por exemplo, na colonização, que devastou etnias inteiras, no estado da Bahia, pelo vírus da varíola e os massacres durante o período da ditadura civil militar, dentre outros.

sidade étnica de mais de 300 povos²¹, falantes de mais de 170 línguas (Ibid) e que compreende um contingente populacional de aproximadamente um milhão de habitantes a apenas uma, de maneira estética e culturalmente, padronizada. Além disso, esse termo foi criado pelos portugueses que, supostamente, pretendiam chegar às Índias e atracaram no Brasil, em 1500.

Essa imagem do indígena como padronizada também carrega problemas ainda mais complexos. Um elemento importante para desconstruir a imagem que se tem acerca do que é ser índio é utilizar episódios do desenho animado “Pica Pau” e problematizar com os estudantes a relação desse personagem com os nativos americanos. Ao trazer elementos da cultura americana, é curioso perceber o quanto as representações indígenas brasileiras sofrem influências do processo de “americanização” dos padrões culturais. A própria ideia de que os indígenas do Brasil praticam a “dança da chuva” evidencia a gravidade da questão.

A antropofagia apresenta-se como outra expressão que acaba por ser evidenciada também no ambiente escolar, o qual reforça o pensamento aos estudantes de que os indígenas brasileiros cometem a prática do **canibalismo**. O conceito a ser atribuído às populações indígenas é o da antropofagia, que denota uma prática de alimentação da carne humana com o objetivo ritual de obtenção de forças e de vinganças, questões diretamente relacionadas à honra e às visões de mundo, e não somente a uma prática pura e simplesmente com o intuito de saciar uma fome carnal, como se define por canibalismo.

CANIBALISMO

É um tipo de relação ecológica em que certas espécies de animais se alimentam de indivíduos da mesma espécie. Hans Staden, aventureiro alemão do século XVI, que veio ao Brasil para participar de combates nas capitânicas de Pernambuco e de São Vicente contra navegadores franceses e seus aliados indígenas, foi capturado e viveu por cerca de dez meses como refém dos índios tupinambás. No tempo em que ficou aprisionado, observou um ritual da prática da antropofagia entre eles e ao retornar a Europa descreveu em seu livro “Duas viagens ao Brasil” o ritual, que se tornou uma das mais importantes fontes históricas para se compreender a antropofagia entre os Tupinambá no século XVI.

Outro elemento, profundamente, evidenciado por meio do ambiente escolar é a temática indígena nos livros didáticos. Em sua maioria, de acordo com Wittmann (2015), os livros de história apresentam os povos indígenas como presos ao passado, como ficção mitológica e, sobretudo, como aqueles indivíduos que necessitariam da inserção no processo de catequização ou tutela do Estado e que estariam assim e, por conseguinte, fadados ao desaparecimento.

Raros são os livros os quais não apresentam a pintura produzida por Victor Meirelles intitulada Primeira missa no Brasil, que foi inspirada na carta de Pero Vaz de Caminha. Essa imagem representa uma diferenciação física e social explícita ao reproduzir os portugueses com posturas de seriedade e “civilizadas” em relação à missa e, em contrapartida, a representação dos indígenas

como “primitivos” ao estarem dispostos ao redor de uma árvore e com posturas de estranhamento quanto ao ato religioso.

A imagem dos indígenas nos livros didáticos representa, de maneira evidente, uma padronização cultural que acaba por reforçar, significativamente, o pensamento de que eles seriam povos primitivos e que, ao se apropriarem das culturas alheias, teriam suas essências silenciadas. Essas ideias reforçam o pensamento estereotipado dos estudantes, que concebem e reconhecem um indígena apenas quando este apresenta as características mitificadas.

Todas essas e outras questões discutidas apresentam-se como obstáculos para a efetividade do ensino da temática indígena nas escolas. Um processo de silenciamento vem sendo, historicamente, desenvolvido e evidenciado por diversos meios sociais que também contribuem e reforçam esses empecilhos, seja pela internet, rádio, televisão ou pelo senso comum por meio da expressão “programa de índio”, como citado anteriormente.

Consideramos relevantes o ensino sobre a temática indígena nas escolas e a necessidade do conhecimento sobre os povos indígenas que habitaram as regiões Norte e Noroeste fluminense; e, a partir disso, torna-se possível que a sociedade reconheça de onde vem, bem como tome conhecimento das heranças regionais que são evidenciadas no cotidiano, mas que não são valorizadas em virtude do desconhecimento – quase que total – ou pelo escamoteamento proposital.

Nesse sentido, torna-se necessário o reconhecimento da cultura indígena a fim de que possa, efetivamente, fomentar os sentimentos de identidade, memória e pertencimento às culturas originárias, ou seja, às culturas dos antepassados indígenas.

Patrimônio Cultural imaterial indígena

Como já abordado em outros capítulos deste livro, entendemos como patrimônio cultural os bens culturais de um determinado povo que os representam e funcionam como mecanismos de junção da memória, identidade, pertencimento, relações sociais, dentre outros. A articulação conjunta desses bens permite compreender a representação de totalidade de um povo.

A respeito da temática acerca dos tipos de patrimônios, é de grande relevância ressaltar o aspecto que se relaciona à discussão do patrimônio cultural imaterial (PCI). Os PCIs compreendem



as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (IPHAN, 2003, p.3).

21 IBGE, Censo demográfico do ano de 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do Universo, ISSN 0104-3145 Censo demogr., Rio de Janeiro, 2010.

O que consideramos, de suma importância, acerca dos PCI é refletir sobre esse conceito relacionado aos povos indígenas brasileiros. Constata-se que há, hoje no Brasil, uma diversidade étnica indígena significativa²². Esses dados, mesmo que quantitativos, são representativos da expressiva diversidade cultural presente no país. É importante compreender que cada uma dessas culturas possui tradições, costumes e hábitos. Essas práticas culturais estão diretamente, para uma grande maioria das etnias, ligadas à questão da ancestralidade e da oralidade; ou seja, os conhecimentos e as tradições que vêm sendo preservados mediante às muitas resistências e lutas são transmitidos por meio da linguagem falada.

De acordo com Carvalho & Meneguello (2020), as expressões artísticas indígenas, como elementos culturais imateriais, também se configuram como PCI, tendo em vista o expressivo e significativo valor às sociedades indígenas. As práticas sociais, rituais e atos festivos são representações das diversidades e funcionam, também, como elementos determinantes das organizações sociais. As pinturas corporais e os grafismos, por exemplo, não denotam e expressam apenas a beleza estética das culturas, mas, sobretudo, as diferenciações entre sexo, idade, estado civil e funções internas.

Como afirma Wittmann (2015), ao se tratar dos patrimônios culturais indígenas, há a necessidade não apenas de conhecer, mas, principalmente, de reconhecer as memórias e histórias dos povos indígenas, que são plurais. Resiste e persiste, no cenário nacional, um silenciamento histórico dessas sociodiversidades que é reproduzido, sobretudo, pelo senso comum e por determinados campos da ciência que disseminam visões homogêneas e etnocêntricas que, por concebem as diferenças culturais desses povos com uma abordagem **desenvolvimentista** e **evolucionista**, acaba por classificá-los, erroneamente e deletariamente, como “primitivos” e atrasados.

DESENVOLVIMENTISTA/DESENVOLVIMENTISMO

Desenvolvimentismo é um termo polissêmico, utilizado para definir diferentes fenômenos relacionados às políticas econômicas consideradas numa perspectiva histórica. Historicamente, tem como base a ideia do contínuo crescimento econômico. Ainda, está associado à construção de estratégias político-econômicas que supostamente viabilizem e articulem o crescimento e expansão do sistema capitalista à promoção do desenvolvimento da infraestrutura do Estado.

EVOLUCIONISTA/EVOLUCIONISMO

Tem por base a teoria da evolução das espécies proposta no século XIX, pelo naturalista inglês, Charles Darwin, centrada na ideia que as formas, as funções e comportamentos dos organismos são resultado da interação com o meio ambiente. A teoria afirma que os seres mais bem adaptados possuem melhores chances de sobrevivência e de transmitir suas características [ou genes] aos seus descendentes. O termo migrou para outros campos do conhecimento, como a economia e antropologia.

²² De acordo com o censo do IBGE de 2010, temos 305 sociedades indígenas no Brasil que são falantes de 174 línguas e compreendem um contingente populacional de aproximadamente 836 mil indivíduos.

Quando se trata da educação patrimonial no Brasil, principalmente acerca dos patrimônios culturais indígenas, tem-se uma realidade que visa evidenciar a ideia de que esse tema deve ser visto pela configuração de uma conscientização da população, para preservar o patrimônio cultural em nosso território.

É Tolentino (2016) que discute, de forma sistemática, sobre como essa lógica da conscientização expressa a reprodução de uma violência simbólica. Pelo passado colonial e, sobretudo, a partir da herança histórica civilizacional portuguesa, diversos costumes, padrões e gostos foram impostos, de maneira coercitiva e ultrajante, aos povos indígenas. Esse processo, que se define por uma padronização da vida, reproduz, historicamente, um pensamento primitivista e de atraso em relação aos indígenas, sendo reforçado pela lógica das relações de poder.

Torna-se necessário, nesse sentido, descolonizar a concepção de patrimônio estático e neutro. Promover o debate e a reflexão crítica em relação à naturalização de tratamento a respeito do que representa os patrimônios culturais indígenas é possibilitar, por meio disso, ações de transformação social da própria condição desses grupos e, conseqüentemente, a preservação deles no território (Tolentino, 2016).

Por onde começar, para reconhecer e preservar?

No município de Campos dos Goytacazes, há expressivos patrimônios culturais a serem (re)conhecidos e valorizados. De acordo com Alves e Silva (2015), no ano de 1835, a região passa a ser denominada como Terra dos Goytacazes – expressão que deu nome ao município.

Como os indígenas goitacá são, ainda hoje, conhecidos por suas bravuras, grandezas e imensas destrezas no uso de instrumentos e na própria habilidade física, o próprio hino do município buscou evidenciar a ideia de pertencimento aos indígenas, os primeiros habitantes. Todavia, o que se observa, a partir disso, é um silenciamento e apagamento quanto às realidades que os Goitacá sofreram no passado, sendo alvo de expulsões e intensos extermínios, tanto físicos, quanto simbólicos (Alves e Silva, 2015).

Na década de 1990, houve a inauguração da estátua situada na entrada principal da cidade em homenagem ao indígena goitacá que era



de tamanho desproporcional, feita principalmente de isopor e espuma, materiais utilizados nos adereços e alegorias das agremiações carnavalescas campistas dessa época, consistia numa representação que compunha tanto a paisagem quanto o cenário local (Alves & Silva, 2015).

Entretanto, no ano de 2006, a estátua foi retirada do local e colocada no pátio do Arquivo Público Municipal, situado na localidade de Tocos. A escultura foi deixada no local já partida ao meio, apresentando profundas rachaduras e danos que se aprofundam a cada ano. No local onde se situava a escultura,

foi colocada uma bomba de perfuração terrestre de petróleo. Com o intuito de evidenciar a economia petrolífera, expressiva no município, a estrutura visou representar outra imagem da cidade.

Entretanto, cabe ressaltar que o tipo de extração petrolífera no solo campista dá-se por meio da extração marítima, não sendo da forma da qual é representada. Parte do imaginário e da herança cultural de uma sociedade é negada e destruída, para dar espaço a uma evidenciação não condizente com a própria base econômica petrolífera campista. Essa ação revela, claramente, o tipo de tratamento que o poder público municipal veio tendo com o patrimônio cultural indígena local (Alves & Silva, 2015).

O estádio do Goytacaz criado como sendo uma



[...] agremiação esportiva foi fundada em 1912 por um grupo de remadores oriundos do clube Natação de Regatas Campista. A relação pregressa desse time de futebol com o esporte aquático lembra a ligação dos índios Goitacá com os brejos, lagoas e rios, já que o termo indica um atributo desses guerreiros, considerados exímios nadadores. O nome do time foi escolhido para homenagear os índios da nação Goitacá. Coincidentemente seus jogadores são considerados verdadeiros guerreiros em campo e a torcida alvi-anil a quinta maior nação do Estado do Rio de Janeiro (Alves & Silva, 2015).

Evidentemente, esse bem é uma das representações culturais mais importantes, no município, que pode ser tombado e reconhecido como patrimônio cultural local; todavia, será que a população campista e regional tem o conhecimento e associa os guerreiros goitacás por suas grandezas e bravuras ao time de futebol? Entendendo que a noção de patrimônio cultural perpassa a identidade, memória e significados de um povo, torna-se, de suma importância, reconhecer esses elementos como constituintes da própria condição social, cultural e política dos indivíduos.

A obra *O Guarani*, romance de caráter indianista do movimento Romantismo no século XIX e escrita por José de Alencar, evidencia a relação entre o indígena goitacá Peri com uma jovem branca chamada Cecília, apelidada de Ceci. A obra, pertencente à primeira fase do Romantismo no Brasil, valoriza o caráter nacionalista e coloca o índio como herói nacional. Essa obra, hoje de domínio público, a qual já foi republicada diversas vezes e em diversos idiomas, exalta os indígenas da região de Campos dos Goytacazes como representantes da nacionalidade brasileira. O reconhecimento e a valorização dessa herança histórica como patrimônio cultural apresentam-se, também, como elemento constituinte do pertencimento às culturas e origens indígenas.

Hoje, no município de Campos dos Goytacazes, há nomes de escolas, como Escola Municipal Lions Goitacá; nomes de localidades, como Parque Goytacazes, Nova Goytacazes, dentre outros. Essas representações associadas ao processo de articulação, juntamente com as memórias, pertencimentos e identidades, produzem a vinculação dos indivíduos ao patrimônio cultural imaterial indígena;

e a educação escolar, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, funciona como momento e instrumento de significativa importância nesse processo.

Esperamos que, com essas breves abordagens e provocações, possamos ensejar o trabalho crítico, sistemático, efetivo e afetivo dos docentes, para trabalharem a questão do patrimônio cultural indígena na sala de aula. Consequentemente, com o livre debate e por meio das diversas construções e concepções de identidade, memória e coletividade despertadas, proporcionaremos a consciência cidadã aos estudantes e à comunidade, para contribuir no desenvolvimento de políticas públicas, culturais e sociais de assistência, garantia de direitos, reconhecimento e preservação das sociodiversidades indígenas no território brasileiro, isto é, ações genuínas do exercício pleno e democrático da cidadania.

PROPOSTA PEDAGÓGICA SUGERIDA

Título: O que sabemos sobre os indígenas brasileiros?

Objetivos: Analisar, refletir, desconstruir visões estereotipadas, homogêneas e padronizadas em relação aos povos indígenas, promovendo o sentimento de preservação e reconhecimento dos patrimônios culturais indígenas.

Materiais Necessários: Cartolina e/ou folhas de papel A4 coloridas, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, fita adesiva, canetas esferográficas e quadro branco.

- Distribuir as folhas de papel aos estudantes e solicitar a eles que representem, de forma artística, a primeira ideia que vem à mente quando são questionados sobre o que sabem em relação aos povos indígenas;
- Disponibilize um tempo mínimo de 15 minutos para as produções;
- Depois do tempo finalizado, recolha as produções e afixe-as, com o auxílio de uma fita adesiva, no quadro;
- Logo após, solicite a cada estudante que discursar um pouco a partir da sua produção, apresentando-a;
- Após todos se apresentarem, inicie um debate crítico com os(as) alunos(as) sobre as abordagens possíveis a partir das exposições. (Não esqueça de problematizar as questões que provocamos neste capítulo!);
- Se possível, torne esse mural permanente, para que possa sempre ser analisado, revisitado, interpretado e ressignificado.

07

PATRIMÔNIO
ARQUEOLÓGICO

Simonne Teixeira

PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO

Simonne Teixeira

Patrimônio Cultural

O patrimônio cultural é tudo aquilo que nossos ancestrais nos transmitiram e que nós deixaremos às nossas crianças. É o conjunto dos bens materiais e imateriais que herdamos do passado e que consideramos importante preservar e proteger como marcas de nossa memória e identidade social. O passado ao qual nos referimos não precisa ser um passado remoto, basta com que seja passado. Sendo herdado (palavra chave na ideia de patrimônio) deve haver ao menos uma geração entre os que fizeram ou que inventaram e os que agora vivem (Ángeles Querol, 2017, p.12).

A ideia de “patrimônio” é uma construção social que sofreu diferentes mudanças ao longo do tempo. Nascida no século XIX, a ideia de patrimônio surgiu associada à tipologia de “histórico e artístico”. Alois Riegl argumentou que “chamamos de histórico tudo que foi e hoje não é mais” (1984, p.37), e observa que todos os monumentos possuem simultaneamente uma dimensão estética e uma dimensão histórica, ou seja, os monumentos artísticos estão incluídos na aceção de monumentos históricos, pois os monumentos artísticos são históricos, resultando em que esta distinção não é pertinente²³.

Nos dias atuais, chamamos os diferentes patrimônios de “cultural” porque entendemos que são resultado das diferentes atividades humana, que podem ir muito além dos valores históricos e artísticos. Deste modo, consideramos que os bens culturais constituem a produção cultural dos seres humanos nas mais diversas partes do mundo, podendo ser materiais e/ou imateriais e formam o testemunho da intervenção humana no meio ambiente. Os patrimônios estão ligados a tudo que as pessoas fazem e constroem: aos lugares da fé, ao conhecimento, às moradas, aos jardins, à vida no campo e na cidade, às técnicas, às atividades da indústria e do comércio, aos deslocamentos, etc. e por esta razão é uma fonte inesgotável de descoberta (Desmoulin, 1997).

Para Assunção (2003, p.12-13), a produção de “bens culturais pode se dar das formas mais diversas e engloba: a produção artística e histórica; a arquitetura; os manuscritos; os livros; bens arqueológicos; manifestações do saber-fazer, como a dança, a música, o artesanato, entre outros”. É importante observar que os diferentes povos elegem diferentes bens culturais como patrimônio, não havendo uma unanimidade universal sobre o que é e o que não é patrimônio cultural. E isso é muito importante, tendo em conta a diversidade sociocultural.

23 «(...) en résulte que la distinction entre monuments artistiques et monuments historiques est non pertinente, les premiers étant inclus dans les deniers et se confondant avec eux» (Riegl, 198 : 39).

Neste capítulo vamos discutir a importância do patrimônio arqueológico enquanto bem cultural, trazendo ao mesmo tempo, informações sobre este patrimônio em nosso município.

Arqueologia e Patrimônio Arqueológico

A palavra arqueologia está formada por dois radicais do grego, a saber: ‘arqueo’ = antigo; ‘logia’ = estudo; o que significa: ‘estudo’ ou ‘conhecimento’ + das ‘coisas antigas’. Podemos definir a arqueologia como uma ciência social de caráter histórico, cuja finalidade é contribuir com o conhecimento do passado humano. Se no início, os estudos se concentravam no conhecimento das antiguidades clássicas (ressaltando seus aspectos artísticos) e da **pré-história**; atualmente abrange, inclusive, as sociedades modernas e atuais.

PRÉ-HISTÓRIA

Pré-história é a designação comum todo o período histórico que englobam as sociedades sem escritas, ou seja, ágrafas. Esta visão estabelecida pelos historiadores positivistas, impõe a ideia subjacente de que os povos sem escrita não possuem história. Como advertiu Wolf (1994), a história não deve ser entendida como um relato sobre o desenvolvimento da virtude (aqui entendida como a produção de documentos textuais). É de suma importância considerarmos que, embora sem os ditos documentos escritos, antes da conquista europeia de nosso território, havia inúmeros povos que aqui viviam, há mais tempo que a sociedade ocidental judaico-cristã, num processo lento e gradual de desenvolvimento social e tecnológico extremamente diversificados e adaptados aos ambientes naturais do Brasil e do continente. Os povos indígenas originários que hoje habitam o Brasil são descendentes daquelas gentes que os portugueses encontraram em 1.500.

A arqueologia privilegia fundamentalmente a chamada **cultura material**, ou seja, estuda os vestígios materiais deixados pelos diferentes povos e sociedades ao longo da história humana. A arqueologia reconstrói o passado por meio de seus restos, sendo indiferente se o passado é remoto ou recente, desde que, “sempre exista por um lado o interesse histórico e por outro, restos, a Arqueologia pode funcionar como ciência construtora da História”²⁴ (Ángeles Querol, 2017, p.204). Neste sentido, podemos afirmar que tudo que é feito pelos seres humanos ou todas as alterações realizadas por estes em suas atividades sociais são matéria da arqueologia.

Aceitando que todos os indícios da presença ou atividade humana devem ser considerados vestígios arqueológicos, podemos classificá-los em macroscópicos (os que podem ser vistos a olho nu), e microscópicos (que não podem ser vistos a olho nu), que podem ser, por exemplo, os grãos de pólen. Também classificamos estes vestígios como diretos (tudo aquilo que está presente e observável no processo de escavação), e como indiretos (objetos ou estruturas ausentes do lugar mas que poderíamos esperar sua existência), como exemplo, uma ruptura de homogeneidade que denota a presença de um esteio ou poste (Prous, 2018).

24 “(...) siempre que exista por un lado interés histórico, y, por otro, restos, la Arqueología puede funcionar como ciencia constructora de la Historia” (Ángeles Querol, 2017, p.204).

CULTURA MATERIAL

No campo da arqueologia é o conjunto dos objetos – artefatos – produzidos pelos seres humanos, que encontramos associados aos sítios e áreas arqueológicas. Aqui definimos artefato, como qualquer objeto realizado a partir do trabalho humano. Em conjunto conformam aquilo que definimos como cultura material, ou seja, os artefatos em um contexto cultural. Podemos classificar os artefatos pelo material utilizado, a saber:

Lítico: artefatos em pedra. Nos sítios mais antigos é o material que mais resiste ao passar do tempo, devido a sua dureza. Podem ser lascadas ou polidas. Serviam para a caça, a maceração de sementes e raízes, para cortar, etc.;

Cerâmica: são objetos feitos de barro e cozidos. Em geral encontramos fragmentos de cerâmica, de vasos e urnas funerárias; em sítios mais contemporâneos, tijolo e telhas. A maleabilidade do barro permitiu aos seres humanos criar diversos objetos com o barro que depois de cozido tinha muita utilidade: cozinhar alimentos, armazenar grãos, água e outros líquidos. A partir dos cacos é possível com estudo e dedicação reconstruir a forma dos vasos. No Brasil a cerâmica está presente desde ao menos 4mil anos.

Metais: seu uso data de 4 mil anos na África, com os primeiros fornos para seu processamento. Os primeiros metais utilizados eram o bronze e o ferro. Aos poucos substituem o uso dos líticos. Serviam inicialmente para fins de caça e combate (facas, espada, armaduras) e econômicos (moedas).

É muito importante diferenciar a arqueologia da paleontologia²⁵, que é uma especialidade nos campos das ciências biológicas dedicada a estudar todas as formas de vida (animal e vegetal), de períodos geológicos passados, acompanhando seu desenvolvimento e evolução ao longo da história da vida no planeta. A paleontologia estuda, portanto, todas as formas de vida – flora e fauna, microrganismos, insetos –, na qual se incluem, por exemplo, os dinossauros.

Os bens culturais arqueológicos são especiais e, como afirma Ángeles Querol, “não estão vivos, pouco têm a ver com a sociedade atual, não estão em uso e nem deles se conserva memória, ou esta é escassa. O tempo os ocultou, enterrou, submergiu, e por isso a maioria deles precisa ser ‘descoberta’ para ser estudado”²⁶ (2017, p. 204). Na atualidade a arqueologia tornou-se um campo científico interdisciplinar de muita complexidade, com o desenvolvimento de diferentes técnicas de análises **arqueométricas**. O patrimônio arqueológico está conformado tanto pelos **sítios arqueológicos**, quanto pelos bens oriundos das prospecções e escavações.

ARQUEOMÉTRICA/ARQUEOMETRIA

Trata-se de um campo de pesquisa que podemos considerar relativamente novo. Denominamos arqueometria a aplicação de técnicas e procedimentos analíticos provenientes de diferentes áreas do conhecimento, como química, física, biologia, geologia, geografia, matemática e informática para auxiliar na resolução de problemas arqueológicos e/ou histórico. Estas técnicas analíticas se relacionam às diferentes metodologias na arqueologia, tais como: datação; proveniência de materiais cerâmicos; temperatura de queima; determinação dos usos dos artefatos; conservação dos diferentes materiais e até mesmo os contextos estudados, como os sítios e as paisagens.

²⁵ A palavra tem origem no grego, ‘palaiós’ = antigo; ‘óntos’ = ser; ‘lógos’ = estudo; o que significa ‘estudos dos seres antigos’.

²⁶ “(...) no están vivos, poco tienen que ver con la sociedad actual, no están en uso ni de ellos se conserva memoria, o es escasa. El tiempo los ha ocultado, enterrado, sumergido, de modo que en su mayoría, han de ser ‘descubiertos’ para ser estudiados” (Ángeles Querol, 2017: p. 204).

SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

Os sítios históricos são aqueles que testemunham a ocupação colonial [até praticamente nossos dias]. Podem ser: Conventos e Igrejas, fortificações, engenhos e indústrias, quilombos, casarios, cemitérios, locais de atividade produtiva, como pesca, agricultura, extração de minerais, etc.

No Dicionário do Patrimônio Cultural/IPHAN, considera-se como sítio arqueológico “todo local onde há vestígios da passagem de grupos humanos que habitam ou habitaram o território nacional e que, na compreensão do arqueólogo, tenham suas feições reconhecidas especificamente através dos métodos próprios da arqueologia e foram cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos do Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (CNSA/SGPA) após a anuência e diagnóstico de técnicos e arqueólogos do IPHAN”.

Com base no que foi dito acima, é fácil concluir que tudo que se relaciona à arqueologia pode ser considerado patrimônio. No Brasil o órgão gestor desse patrimônio é o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN que regula todas as atividades relacionadas aos sítios arqueológicos, tais como, permissão para escavar, registro, cadastro, etc. O primeiro documento a se referir à proteção do patrimônio arqueológico no Brasil foi o Decreto-Lei nº 25/37 de 30/11/1937²⁷. Dentre os instrumentos instituídos para a salvaguarda do que seria considerado patrimônio cultural brasileiro, se destaca o tombamento, considerado em termos legais o primeiro instrumento de proteção ao patrimônio histórico e artístico nacional e de tutela dos direitos difusos, no Brasil.

Esse instrumento foi utilizado, para proteção dos bens arqueológicos até a implementação uma legislação específica para a proteção dos “monumentos arqueológicos e pré-históricos”, a Lei Federal 3.924/61²⁸. É patrimônio arqueológico no Brasil, todo remanescente material de caráter cultural que evidencia a história dos povos pré-coloniais (antes de 1500) e dos colonizadores, que constituem a herança cultural e histórica da nação.

Os procedimentos da pesquisa arqueológica.

Na arqueologia a pesquisa começa com a identificação dos sítios arqueológicos através do reconhecimento da presença de vestígios da ação humana. Esse processo pode ocorrer como um achado fortuito ou ser resultado de um trabalho de **prospecção arqueológica**. A identificação pode se dar através da presença dos seguintes vestígios: a. cavernas, fogueiras, artefatos – líticos/cerâmico/ósseo; b. muros, fundações, tijolos, telhas, canais – estruturas que podem estar no solo ou relacionada a corpos de água, ex. pontes, diques, barcos; c. enterramentos, cemitérios, tesouros, fábricas, etc.

PROSPECÇÃO ARQUEOLÓGICA

A pesquisa arqueológica possui um conjunto de metodologias essenciais. Dentre elas, a prospecção arqueológica (também chamada de sondagem) configura-se como a etapa que tem por objetivo verificar a presença de vestígios arqueológicos na superfície e no subsolo dos terrenos que se pretende estudar ou avaliar para fins de licenciamento ambiental. Nesta etapa além de identificar possíveis locais da presença humana, pode-se avaliar o impacto das ações humanas sobre o terreno e sobre a paisagem local.

²⁷ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf, em 22/10/2020.

²⁸ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_3924_de_26_de_julho_de_1961.pdf, em 22/10/2020.

O trabalho do arqueólogo inclui ao menos quatro etapas: planejamento, escavação, laboratório e acervo. A primeira etapa está relacionada ao reconhecimento da área que será estudada e a uma pesquisa documental e bibliográfica, quando for o caso. A esta etapa ainda está relacionado a seleção de equipamentos, a liberação para execução dos trabalhos de arqueologia junto ao órgão competente²⁹ e a seleção da equipe de campo.

O trabalho de escavação é quando o arqueólogo trabalha diretamente no campo. O trabalho nesta etapa é lento e exige que cada fase do trabalho seja cuidadosamente registrada, respeitando-se a estratigrafia (as camadas do solo). Cada objeto retirado deve ser limpo e embalado com cuidado. É sempre bom lembrar que no trabalho arqueológico o lugar de pesquisa é destruído pelo pesquisador. Por esta razão cada passo deve ser criteriosamente registrado. Em geral, e tendo em conta este fator, muitos arqueólogos evitam escavar completamente um sítio³⁰, pois sempre poderá haver uma melhor tecnologia no futuro para escavação e/ou análises do material retirado.

A etapa que corresponde ao laboratório é posterior à escavação, onde cada um dos artefatos passa por um processo de registro; como regra, geral são fotografados e desenhados. A partir daí podem passar por diferentes análises arqueométricas.

Depois de estudado o material arqueológico é destinado a um museu que deve guardar e conservar. No museu os objetos recebem os tratamentos necessários para sua conservação e em seguida são acondicionados adequadamente e armazenados. Muitos lugares transformam o sítio arqueológico em Museu, expondo ao visitante as condições do achado e o trabalho do arqueólogo; um exemplo é o Sambaqui da Tarioba, em Rio das Ostras (RJ), que pode ser visitado. Alguns vestígios não podem ser transportados, como os paredões de pintura rupestre (presentes em grande quantidade por exemplo na Serra da Capivara, no Piauí), impondo que os trabalhos de conservação e difusão sejam realizados no próprio local.

As universidades tem um papel de destaque nestas etapas, pois nelas são realizadas a maioria das atividades descritas, considerando ainda que muitos museus destinados à conservação do material estão vinculados a estas instituições³¹. Nas universidades se concentram os pesquisadores que são responsáveis

29 “As pesquisas arqueológicas são autorizadas pelo Iphan, por meio do Centro Nacional de Arqueologia/CNA (quando são efetuadas por instituições científicas do setor público federal) ou permitidas pela Portaria Sphan nº. 07, de 01 de dezembro de 1988 (quando desenvolvidas pelo setor privado). Outros marcos legais também orientam a autorização/permissão das pesquisas arqueológicas em território nacional, como a Portaria Interministerial nº. 60, de 24 de março de 2015, especialmente no que se refere ao licenciamento ambiental, regulamentado no Anexo 2-D dessa portaria e na Instrução Normativa 001, de 25 de março de 2015” (IPHAN, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/894/>, em 22/10/2020).

30 Com a ressalva que alguns sítios, localizados em locais fortemente impactados por grandes empreendimentos (hidrelétricas, mineração, etc.), são completamente escavados com o intuito de salvar todo o material possível.

31 Citamos como exemplos, o Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro [<http://www.museunacional.ufrj.br/>] e o Museu de Arqueologia e Etnografia-MAE/Universidade de São Paulo [<http://mae.usp.br/>].

pela divulgação em âmbito acadêmico e para a sociedade dos resultados do trabalho arqueológico, por meio de publicação de artigos (papers), livros e outros, destinados à comunidade científica e ao público em geral.

Os estudos arqueológicos em nosso país têm revelado a existência da presença humana muito anterior a chegada dos povos europeus. Entre 50.000 e 100.000 anos AP, teve início a espetacular migração humana da África para outros continentes. Conheçamos um pouco de nosso passado remoto.

Povoamento da América e primeiros sítios no Brasil.

As datações mais antigas para a ocupação humana no Brasil giram entorno de 10 mil (MG) a 50 mil (PI) anos AP³². As datações mais aceitas estão, no entanto, entre os 11.500 e 13.000 mil AP para toda a América do Sul e se relacionam principalmente aos sítios de Monte Verde (Chile); Lapa do Boquete (MG) Santa Elina (MT), no Brasil central; Monte Alegre (AM) e no nordeste³³.

Sabemos que a humanidade não nasceu no continente Americano³⁴ e que a chegada do homem em nosso continente ocorreu durante o Pleistoceno³⁵ final. Há uma grande discussão entre os especialistas sobre como chegaram os primeiros seres humanos ao continente americano, o que deu origem a diferentes teorias³⁶, sendo as mais aceitas a da migração pelo Estreito de Bering e a do povoamento resultante da navegação pelo Oceano Pacífico desde a Oceania.

Importante destacar que o durante o Pleistoceno, o planeta era muito diferente dos dias atuais: o clima era muito mais seco e frio; o nível dos oceanos e mares eram mais baixos, pois um grande volume de água estava concentrado nos polos em forma de gelo; havia poucas florestas. Para aqueles que já assistiram alguns dos filmes da “Era do Gelo” da Disney, considerem um cenário bastante semelhante.

Os primeiros povoadores eram caçadores e coletores (sementes, frutos e raízes). O que caçavam? Provavelmente os grandes animais chamados de **mega-fauna**. Estes animais se extinguíram ao final do Pleistoceno e, embora coincida com a chegada dos primeiros caçadores, a arqueologia ainda não possui provas definitivas desta associação. A tese mais aceita entre os pesquisadores sugerem que os desaparecimentos destes animais magníficos estão associados as mudanças climáticas, ao fim do Pleistoceno e início do Holoceno (+/- entre 8.000 e

32 AP (Antes do Presente) é a forma usual de marcação de tempo utilizada na arqueologia. Tem como referência o ano de 1950 d.C., como referência a descoberta da datação por carbono 14, em 1952. O uso do AP é correlato ao inglês BP (Before Present). Ambas siglas são utilizadas também na geologia e na paleontologia.

33 Para saber mais sobre estes sítios: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ocupacao-do-brasil-pri-mordial/>; <https://www.youtube.com/watch?v=9576H-X39J8>

34 O gênero HOMO surgiu na África há 2.3/2.4 milhões de anos; o gênero HOMO SAPIENS: evoluiu entre 400.000 e 250.000 mil anos.

35 Período geológico situado entre 2.000.000 e 10.000 AP, sucedido pelo período geológico atual, o Holoceno.

36 Para saber mais: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ha-30-mil-anos-nas-america/>; <https://revistapesquisa.fapesp.br/homo-sapiens-no-centro-da-america-do-sul/>

10.000 AP). No entanto, não está descartada a possibilidade de que o homem possa ter contribuído com a presença de animais domésticos e a disseminação de doenças, por exemplo³⁷.

MEGAFAUNA

É o termo que usamos para designar os grandes mamíferos que viveram durante o Pleistoceno, hoje praticamente extintos. No Brasil havia mais de 100 espécies, entre eles o gliptodonte ou tatu gigante; o tigre-dente-de-sabre; o *eremotherium* ou preguiça gigante; *xenoroterio*, dentre outros. Na fauna do cerrado em nossos dias, abriga ao menos 25 espécies que podem ser consideradas remanescentes da megafauna.

O Holoceno é também o tempo em que estamos a viver, onde planeta começou a alcançar as temperaturas e as características que temos hoje: um clima mais ameno em decorrência do derretimento das calotas polares (úmido e mais quente), que fez subir os níveis dos oceanos, permitindo a expansão das florestas.

O **fóssil** humano (esqueleto) conhecido, mais antigo no Brasil é o de uma mulher, batizada de Luzia³⁸; uma alusão ao fóssil da *austrolopithecus* afaresis, de 3,5 milhões de anos, encontrado pelo arqueólogo Richard Leakey, em 1974, na Etiópia, que recebeu o nome de 'Lucy'³⁹, em referência a música dos Beatles que soava no momento do achado. Nosso fóssil foi encontrado em Lagoa Santa (MG)⁴⁰, também nos anos 1970, mas somente nos anos 1990, foi objeto de um meticuloso estudo, onde foi possível fazer uma reconstrução facial e em que se observou os traços que sugeriam uma possível origem relacionada aos povos africanos e da Oceania. É neste momento que recebe o apelido de Luzia. Outros povos considerados mais antigos (Serra da Capivara no Piauí) somente são identificados pelas pinturas rupestres associadas a vestígios de fogueiras. Por esta razão essa antiguidade é bastante questionada.

FÓSSIL

São chamados de fóssil, os restos ou evidências de atividade biológica de seres vivos (animais, plantas e outros), preservados em camadas sedimentares, rochas, resinas, gelo. Podem ser preservados os corpos inteiros ou parte destes ou apenas o molde ou impressão. Rastros e pegadas também podem ser considerados fósseis. Os fósseis são o principal objeto de estudo da Paleontologia. O processo de fossilização está condicionado a eventos naturais: um soterramento rápido; ausência de decomposição pela atividade de bactérias; composição química e estrutura de um esqueleto; condições químicas específicas do meio.

Assim que, apesar de raros, há indícios da presença humana no Pleistoceno (Prous, 1992, p.141), identificadas em sua maioria no Brasil central. Os dados arqueológicos que temos sobre os primeiros povoadores sul-americanos indica uma população bastante rarefeita, mas suficiente para evitar o isolamento genético (Prous, 2012, p.23). Os principais artefatos associados aos sítios deste período são as pontas de projétil, as bolandeiras frequentes no sul do país e alguns machados polidos. Observa-se o desenvolvimento de técnicas de pesca (canoas e uso do anzol) e algumas poucas experiências agrícolas no Brasil central (Idem., p.198). Não podemos deixar de mencionar arte pré-histórica, "grafismos e ob-

jetos aos quais atribuímos um valor estético, elaborados por grupos humanos que não deixaram textos escritos e sobre os quais não dispomos de documentação escrita" na definição de Prous (2007, p.11).

Em nossa região os sítios mais antigos são do Holoceno, associados à cultura litorânea. São constituídos principalmente pelos sambaquis, que surgem no horizonte de 7.000 e 5.000 AP e permanecem até 2.000 AP. O vocábulo sambaqui parece ter origem na língua tupi, 'tampa' = marisco; 'ki' = amontoado significando 'amontoado' + de 'concha'.

Os construtores dos sambaquis eram principalmente pescadores e coletores de mariscos. Caçavam animais marinhos e em menor quantidade mamíferos terrestres. Como exímios pescadores dominavam, desde os morros próximos ao litoral, os movimentos de entrada dos cardumes, uma prática que perdura em nossos dias em algumas localidades do litoral fluminense⁴¹. Excelentes canoieiros podiam alcançar o alto mar em busca de alimento, como comprova os restos faunísticos encontrados em escavações. Em geral localizados em baías, parecem evitar as zonas de restingas, mais pobres em recursos para o grupo.

Estes povos em suas atividades diárias acumulavam as conchas dos moluscos que constituíam a base de sua alimentação, não de forma aleatória, como se fosse um depósito de lixo, mas com fins bem definidos. Assim hoje, podemos encontrar ao escavar um destes sítios restos de alimentos, instrumentos líticos – lâminas de machado, ponta de projétil, quebra coquinhos, pesos de rede e objetos ritualísticos – e ósseos – pontas de projéteis, anzóis e adornos, e também enterramentos. A existência de vários sambaquis próximos supõe uma estrutura urbana e complexa de apropriação e uso do espaço que certamente remete à uma estrutura social.

Arqueologia Histórica.

A arqueologia histórica se ocupa dos vestígios de ocupações humanas de sociedades que conhecem a escrita. Neste sentido podemos afirmar que a arqueologia histórica apresenta vantagens sobre a arqueologia pré-histórica, pois a primeira conta com documentos textuais que podem, eventualmente esclarecer sobre o modo de vida da população estudada. Assim o arqueólogo, que trabalha no campo da arqueologia histórica conta com duas categorias de fontes – as textuais e as materiais – sendo que a ele compete comparar as informações oferecidas por estas diferentes fontes, lembrando-se sempre que as fontes textuais são voluntárias (isto é, alguém as escreveu), possui intencionalidade de registro para posteridade) e as materiais, provenientes dos sítios são involuntárias (isto é, estão ali como resultado das práticas sociais coletivas). Esta arqueologia pretende colocar em prática modelos explicativos que superem as limitações impostas pela pesquisa restrita à análise documental considerando outros materiais de análise, para além do arqueológico, numa combinação que produz o estudo da

37 Para saber mais: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-sumico-da-megafauna-de-lagoa-santa/>

38 Nome formal "Lapa Vermelha IV Hominídeo 1".

39 Lucy in the sky with diamonds, Beatles, 1967 [Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2RoA0QTZ-bM>]

40 Para saber mais: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pedro-leopoldo-o-berço-de-luzia/>

41 Em Arraial do Cabo (RJ), por exemplo, região que conta com a presença de muitos sambaquis, ainda hoje existe a tradição de ter um 'observador' no alto do Morro do Vigia, que deve avisar aos pescadores a entrada dos cardumes.

documentação escrita, cartográfica, iconográfica, análise toponímica e pesquisa de campo.

A arqueologia histórica no Brasil estuda os vestígios materiais a partir da conquista colonial. Abarca os estudos da sociedade colonial até nossos dias, observando-se todas as interações sociais. Um exemplo pode ser os trabalhos de restauração arquitetônica que são acompanhados de prospecções e escavações arqueológicas, quase sempre revelando aspectos desconhecidos até então da edificação em questão. Nas ocasiões em que isso acontece, a arqueologia contribui para a compreensão das diferentes reformas sofridas pelo bem, concorrendo para a preservação da memória social. A arqueologia histórica também se utiliza de diferentes métodos e técnicas em suas análises.

Sim, Campos dos Goytacazes tem sítios arqueológicos!

Campos dos Goytacazes possui alguns sítios arqueológicos que infelizmente não são de amplo conhecimento da sociedade. As políticas de preservação do patrimônio arqueológico são inexistentes no município, o que contribui para a o desconhecimento sobre nosso passado e a pouca conservação dos sítios e artefatos.

Lembramos que a tarefa de fiscalização,



no seu perpétuo embate com a transgressão, tem ficado quase sempre em franca desvantagem, sobretudo em territórios de dimensões continentais como o Brasil, onde a vigilância é inexequível. A preservação depende visceralmente, portanto, de um profundo trabalho de conscientização de estratégias persuasivas e convincentes que apresentam alternativas mais atraentes e proveitosas que a violação às normas. Um trabalho que seja capaz de mostrar que preservar pode ser mais vantajoso em vários aspectos, inclusive o financeiro (Lima, 2007, p.08)

Como ilustração, trazemos aqui dois sítios arqueológicos presentes no município, um pré-histórico e outro histórico. Consideramos que o primeiro passo a garantir a preservação deste patrimônio é o conhecimento que dele temos.

Sítio do Caju [IPHAN RJ-MP-8]

Situado no perímetro urbano da cidade, está localizado na margem direita do rio Paraíba do Sul, próximo a desembocadura do rio Muriaé. O sítio foi inicialmente identificado no **Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas/PRONAPA**, foi objeto de escavação e estudos (intermitentes) entre os anos de 1968 a 1990. O local, na avenida XV de Novembro, se encontra hoje em dia totalmente ocupado por casas construídas após o período das escavações. Segundo Dias e Neto, as escavações do sítio teriam revelado algumas características culturais pelo que é lícito supor que estava vinculado povo da etnia Goitacá, do período da conquista europeia do litoral fluminense (2014: 61).

PROGRAMA NACIONAL DE PESQUISAS ARQUEOLÓGICAS/PRONAPA

O PRONAPA foi instituído em 1965, reunindo diversas instituições brasileiras e estrangeira [Museu Paraense Emílio Goeldi, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN e o Smithsonian Institution (EUA)] com o propósito de promover no período de 1965 a 1971 uma ampla prospecção em todo o Brasil com o objetivo de se construir um amplo mapa das culturas pré-históricas no território. Não resta dúvida que este ambicioso projeto, infelizmente nunca publicado, promoveu a instituição do campo da arqueologia brasileira.

Nos trabalhos de escavação do sítio foram encontrados 25 enterramentos e identificados pisos habitacionais, diversos buracos de estaca e estruturas de combustão (fogueiras). Todo o acervo retirado do sítio, que está mensurado em aproximadamente 5 toneladas de material arqueológico, se encontra depositado na cidade do Rio de Janeiro no Instituto de Arqueologia Brasileira/IAB, coordenado pelo arqueólogo Ondemar Dias, também responsável pelas campanhas de escavação.



Fotos 1, 2 e 3: Escavação no sítio do Caju e dois enterramentos secundários. Acervo pessoal de Sylvia Paes.

Vila da Rainha (ou Cais da Limeira) [IPHAN RJ 00833]

Trata-se de um sítio arqueológico histórico, situado na margem direita do rio Itabapoana, na localidade de Limeira. O sítio foi objeto de escavação dentro do programa de salvamento arqueológico relativo ao processo de licenciamento da PCH Pedra do Garrafão, por uma equipe do Museu Nacional. Pesquisadores da região contestam o registro sob a denominação de Vila da Rainha, alegando que esta estaria localizada próximo à Barra do Itabapoana, na Barreira do Retiro, conforme documentação histórica do período da colonização. Independentemente deste debate, o que temos no local é um cais em piso de pé-de-mole-

que, sob um muro em pedra, que deveria servir de ancoradouro nos períodos de cheia. Ao lado do cais se encontra os restos da povoação de Limeira, abandonado na década de 1990.



Fotos 4, 5 e 6: Cais da Limeira. Acervo de S. Teixeira.

Conclusão.

A arqueologia é uma ciência que atrai um genuíno interesse das pessoas, fascinadas por histórias e curiosidades relacionadas aos descobrimentos obtidos pelas escavações. O personagem Indiana Jones, arqueólogo de profissão que vive aventuras incríveis, enfrentando os ambiciosos e desalmados nazistas, é uma representação recorrente da arqueologia, em que as pessoas associam a aventura e o perigo. E essa imagem seduz um grande público. No entanto esta visão da arqueologia, escamoteia o trabalho científico que realmente norteia as práticas do arqueólogo.

Se convergimos esta curiosidade para um processo educativo, que leve a reflexão sobre sua importância e sobre o valor social do patrimônio arqueológico, certamente teremos respostas positivas. É preciso que nos identifiquemos com nosso passado. E muitas vezes em nosso caso, o passado pode ser desprezado (o passado dos povos originários), o que dificulta a construção de identidade com os bens patrimoniais oriundo da arqueologia.

A educação patrimonial/EP deve instrumentalizar os estudantes e a sociedade não apenas para reconhecer e valorizar o patrimônio arqueológico, mas principalmente informar a sociedade sobre os instrumentos legais de proteção e as ações cabíveis se encontramos um sítio/material arqueológico. A EP deve trabalhar para despertar o interesse sobre a necessidade de respeito aos patrimônios culturais materiais e imateriais, donde se inclui o arqueológico, enfatizando sua preservação e valorização.

Finalizando, acreditamos que a EP em sala de aula, deve conduzir a que este possa perceber os bens culturais que conformam o seu patrimônio, fomentando o respeito aos bens culturais do passado e do presente, e também de outros grupos sociais. Formar uma nova consciência é uma missão de nosso tempo, em que a razão se equilibra com a afetividade, favorecendo a pessoas com mais empatia e solidárias.

PROPOSTA PEDAGÓGICA SUGERIDA

Proposta 1. A arqueologia, como pudemos perceber, é um campo de grande transdisciplinaridade. Por esta razão muitas das atividades desenvolvidas podem contar com diferentes áreas do conhecimento (ciências naturais, língua portuguesa, matemática e arte). Neste sentido podem ser desenvolvidas atividades abordando os processos de fossilização e sobre questões ambientais e a relação com a (mega)fauna. Na área da matemática as medidas relacionadas ao tempo. No âmbito da língua portuguesa utilizar relatos de cronistas no século XVI para trabalhar linguagem. E no campo da arte, explorar as imagens produzidas pelos povos indígenas presentes em todo o Brasil. Neste sentido pode ser explorada, ainda, a importância dos símbolos na linguagem.

Proposta 2. Pedir que o aluno escolha um objeto qualquer e busque fazer um registro do mesmo, por meio de fotografia, desenho, descrição. Pensar no material de que é feito, tipos de processos que passar para sua elaboração. Também desenvolver possibilidades de acondicionamento do mesmo para uma guarda, como seria feito em museu.

Proposta 3. Em um recipiente quadrado ou retangular de tamanho médio ou grande, colocar um pouco de areia e nela ‘enterrar’ alguns pequenos objetos, como moedas, botões, bolinhas de gude, clips, etc., que servirão de ‘tesouros arqueológicos’ e realizar uma pequena escavação com os alunos. Equipe o arqueólogo(a) com pincel e alguma espátula (pode ser uma colher) para escavar, caderneta para anotar as observações (diário da escavação), um cantil ou garrafinha de água, lupa e uma lanterna.

08

**TECNOLOGIAS, DIGITAIS
E ENSINO HÍBRIDO:
PERSPECTIVAS PARA
SUA ASCENSÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Allana Pessanha de Moraes

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO - PERSPECTIVAS PARA SUA ASCENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Allana Pessanha de Moraes

Observamos no ano de 2020 uma maior ascensão do ensino híbrido no mundo, por conta da pandemia da Covid-19. No âmbito educacional, rapidamente, professores, equipe gestora e alunos tiveram que alterar suas práticas presenciais para as aulas remotas, através do modelo on-line. Dessa forma, passamos a conviver com a forte presença deste contexto digital.

Nessa conjuntura, temos o desafio de compreender que estas aulas remotas não deveriam ser apenas a transposição das aulas presenciais, necessitando pensar sob a ótica do ensino híbrido e ter a percepção de como nossos alunos aprendem.

O ensino híbrido, vem da expressão Blended Learning e foi desenvolvida pelos pesquisadores americanos Clayton Christensen e Michael B. Horn.



O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 52)

O termo híbrido, nos remete a uma natureza mista e propõe incorporar parte da capacidade e possibilidade de comunicação através de ferramentas digitais para propiciar o processo de aprendizagem para além do encontro presencial no espaço escolar. Podemos observar isso em algumas metodologias propostas pelos pesquisadores:

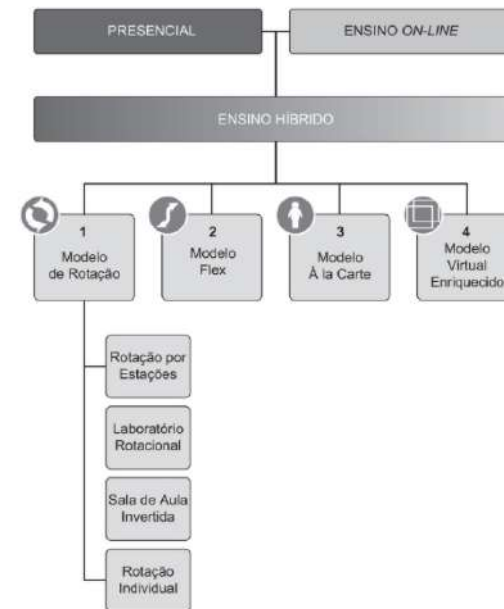


Figura 1. Esquema Propostas Ensino Híbrido⁴²

Fonte: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. – original: Horn, M.B.; Staker, H.

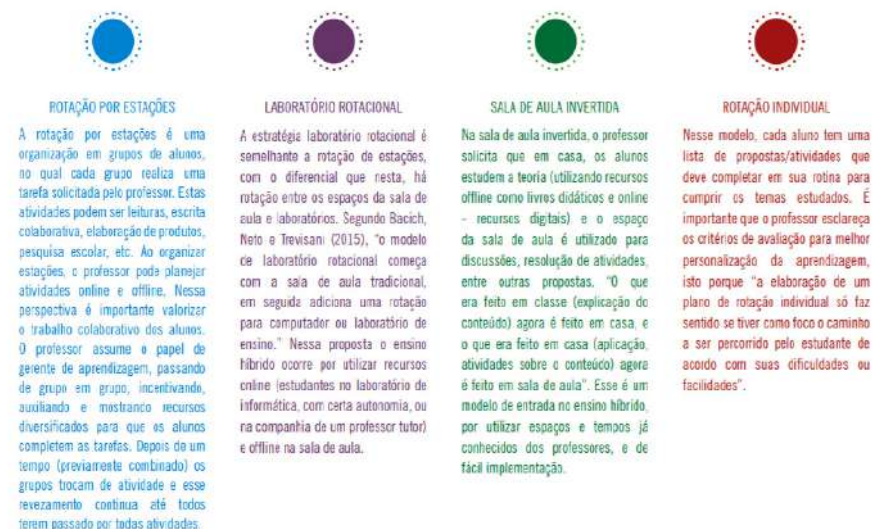


Figura 2. Quadro descritivo – estratégias de trabalho modelo de rotação.

Fonte: Fichas de Recursos Educacionais Governo do Paraná

42 Bacich, Tanzi Neto e Trevisani apresentam a esquematização e a explicação desses modelos em Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 54.

Verifica-se assim, que o ensino híbrido apresenta caráter inovador – ao propor o uso da tecnologia como promotora de ampliação das relações ensino-aprendizagem para além da sala de aula, visto que propõe a combinação de ensino presencial com online, “mas, especialmente, por propor que a tecnologia seja a ferramenta que possa atender às necessidades de cada aluno e sua particular trajetória de estudo” (Rodrigues, 2016, p. 23). Além de propiciar bons planos de aulas por parte dos professores, logicamente, dentro de uma intencionalidade pedagógica com foco na aprendizagem significativa do aluno.

A aplicabilidade deste modelo de ensino permeou todo o nosso ano letivo de 2020, causando estranhamentos e mudanças na lógica de ensino da maioria dos professores. A utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tornou-se imprescindível neste contexto.

A Educação e o uso das TDIC no século XXI

Os alunos do século XXI encontram-se imersos em uma conjuntura onde as TDIC fazem parte de seu cotidiano. Observa-se um período onde se intercalam novas formas de relacionamento com o mundo e o conhecimento, as crianças e jovens nesse contexto, pensam, processam e se comportam de maneira diferente do século anterior.

Observamos um agrupamento em rede que estabelece uma relação entre as tecnologias e os processos comunicacionais como nunca visto antes, surgindo, assim, um novo conceito de leitor, que Santaella (2014, p.10) nomeou de ubíquo, num contexto em que as informações chegam de forma rápida em qualquer momento e local, modificando a forma de processamento destas informações das gerações atuais e anteriores. Para Pozo (2004, p. 01), “nunca houve tantas pessoas aprendendo tantas coisas ao mesmo tempo como em nossa sociedade atual”.

“Elas estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar. A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento (Pozo, 2004, p. 02).

Segundo Lévy (1999), não se trata de usar as TDIC a qualquer custo, mas ter consciência da mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais e consequentemente a cultura dos sistemas educacionais tradicionais, assim como os papéis do professor e aluno.

Nesta perspectiva, as TDIC podem fazer isso, através de uma proposta pedagógica com intencionalidade para uma aprendizagem que deve ser mais participativa e integradora. “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativa” (Moran; Masseto e Behrens, 2012, p. 31), oportunizando aos alunos, a construção de atitudes, habilidades e valores necessários, que possibilitam o uso dessa tecnologia como forma de promover a aprendizagem e não apenas como entretenimento.

Segundo Kraut (2013), as pesquisas da UNESCO apontam que o uso das TDIC em sala de aula, podem auxiliar o tempo de forma mais efetiva, pois:

“Quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem (Kraut, 2013, p.18).

A partir disso, a presença das TDIC na escola possibilita novas abordagens para uma aprendizagem ativa e significativa, considerando o protagonismo do estudante. Para isso, faz-se “necessário que haja uma articulação entre os agentes envolvidos no processo, de maneira a desenvolver novas abordagens e metodologias utilizando tecnologias como ferramentas de aprendizagem” (Cursino, 2017, p. 44).

Sobretudo no contexto educacional na qual encontramos-nos inseridos, é imprescindível renovar as práticas de ensino-aprendizagem, repensando as formas de ensinar, para que assim ocorra a inclusão das TDIC no ambiente escolar, propiciando uma aprendizagem mais significativa aos educandos.

Uma possibilidade: Realidade Virtual

Com a rápida evolução das TDIC observa-se um fenômeno em que as máquinas passam a ajustarem-se às pessoas. O usuário já não precisa perceber a presença desta tecnologia, pois já opera de forma invisível em qualquer lugar, originando os termos: ubíquo e pervasivo (Kirner & Siscoutto, 2007, p. 04).

“A computação ubíqua/pervasiva (...) não representa somente ‘em todo Lugar’, mas também ‘em todas as coisas’ que implica numa colonização das ações do cotidiano pela tecnologia sem a necessidade de uma abstração de um teclado, ‘mouse’, ou uma interface gráfica (Greenfield, 2006 p.11).

Nessa perspectiva, a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) apresentam grande relevância, pois se tem “demonstrado uma tecnologia que irá se constituir mudando as formas de apresentação dos conteúdos, do material didático, do conceito de imagens ou de qualquer outro ambiente estático e real” (Brum, 2017, p. 51). O avanço dessa tecnologia pode contribuir no ambiente escolar, com novas abordagens às práticas pedagógicas, pois:

“As ferramentas de RA e RV têm a capacidade de estimular visualmente o usuário, o que confere um potencial significativo para a aprendizagem. Nesse sentido, os alunos podem construir novos conhecimentos baseados em interações com os objetos de RV e RA, que possibilitam ao usuário uma experiência muito semelhante ao ambiente real, trazendo informações subjacentes à vida (García; Ortega; Zednik, 2017, p. 51).

Partindo disso, faz-se necessário conceituarmos RV e RA.

Segundo Kirner e Kirner (2011) a RV surgiu em 1963, nos EUA onde foi desenvolvida uma aplicação denominada Sketchpad, permitindo a manipulação de figuras tridimensionais em tempo real, através do monitor de um computador. Assim, uma das definições para RV, trata da “interface computacional que permite ao usuário interagir em tempo real, em um espaço tridimensional gerado por computador, usando seus sentidos, através de dispositivos especiais” (2011, p. 14).

Nesta tecnologia, o usuário percebe o mundo virtual imersivo através dos óculos cardboard, “pois transporta o usuário totalmente para o domínio da aplicação, fazendo com que ele se sinta completamente imerso no mundo virtual, interagindo com seus objetos e sentindo suas reações, através dos dispositivos multissensoriais” (Kirner; Kirner, 2011, p. 14).

A RA já se insere na representação do mundo real acrescido de objetos virtuais.



Diferentemente da realidade virtual, que procura transportar o usuário para o ambiente virtual, a realidade aumentada mantém o usuário no seu ambiente físico e transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, por meio de algum dispositivo tecnológico. Assim, a interação do usuário com os elementos virtuais ocorre de maneira natural e intuitiva, sem necessidade de adaptação ou treinamento (Kirner; Kirner, 2011, p. 15).

Segundo Brum (2017), tanto RA como RV compõe um contexto mais amplo denominado Realidade Misturada (RM). “a RM pode ser definida como a sobreposição de objetos virtuais tridimensionais gerados por computador com o ambiente físico, mostrada ao usuário, com o apoio de algum dispositivo tecnológico, em tempo real” (Tori; Kirner; Siscouto, 2006, p. 23).

Segundo Milgran e Kishino (apud Brum, 2017) a RA é qualquer lugar entre as extremidades da virtualidade contínua, que se estende desde o completamente real até o completamente virtual. Ao visualizar a Figura 1 observa-se entre ambiente real e ambiente virtual a existência da Virtualidade Aumentada (VA) nesta, inclui-se a RA, “em que adicionamos elementos virtuais à realidade, e a virtualidade aumentada, em que adicionamos elementos reais ao mundo virtual” (García; Ortega; Zednik, 2017, p. 49).

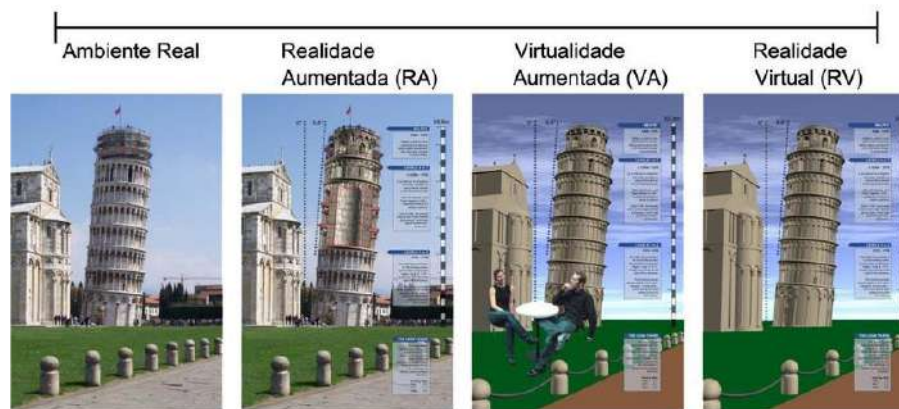


Figura 3. Representação da Escala de Realidade/Virtualidade Contínua de Milgram e Kishino (1994)

Fonte: Adaptado de Volker Paelke, 2013 (Moreira apud Brum, 2017)

De acordo com Brum (2017), na medida em que estes conceitos são aprofundados em outros estudos as definições de RA e RV também se ampliam. Para Kirner; Siscoutto (2007):

- A realidade virtual (RV) é a simulação de uma realidade baseada em modelos 3D dentro de um computador;
- A realidade mista (RM) diz respeito à combinação do mundo real com um mundo virtual;
- A realidade aumentada (RA) adiciona informações ao mundo real. Estas adições são informações que podem ser apresentadas ao usuário por meio de um smartphone, tablet, projetor, óculos inteligentes ou um HMD.

Para Braga (2001) não podemos deixar de citar as três ideias básicas do sistema de Realidade Virtual. São elas:

- **Imersão:** Todos os dispositivos sensoriais são importantes para o sentimento de imersão. Normalmente, usam-se objetos como capacetes de visualização e salas de projeções das visões para auxiliar na imersão.
- **Interação:** Esta ideia está relacionada com a capacidade do computador em detectar as entradas do usuário e modificar instantaneamente o mundo virtual e as ações sobre ele (capacidade reativa).
- **Envolvimento:** está relacionada com o grau de motivação para o engajamento de uma pessoa com determinada atividade, podendo ser passivo ou ativo.

A partir disso, observa-se que as pesquisas em RA e RV têm se expandindo consideravelmente, além disso, a facilidade e ampla utilização dos dispositivos móveis permitem um potencial meio para promover novas abordagens no contexto educacional, “transformando os processos de aprendizagem tradicionais em experiências ativas de aprendizagem” (Brum, 2017, p. 63).

A RV nesta perspectiva, oportuniza novas experiências com o conhecimento de forma imersiva e interativa, permitindo que ocorra aprendizagem sobre um determinado assunto que esteja inserido no contexto do estudante.

Ferramenta Google Expedições – contribuições para a Educação Patrimonial

Atualmente são várias as ferramentas tecnológicas à nossa disposição, tratarei aqui especificamente do Google Expedições (GE), por tratar-se de aplicativo intuitivo e de fácil acesso a todos.

Esta ferramenta propõe o ensino através da realidade virtual e aumentada. Além disso, a ferramenta:

“proporciona excursões virtuais em qualquer lugar, fazendo uso do Google Cardboard. Em seu repositório, possui mais de 500 expedições (passeios virtuais) prontas para uso e muitas outras estão sendo criadas colaborativamente. O ambiente é composto de coleções de imagens em 3D e de 360 graus e, ao mesmo tempo, destaca os locais interessantes que surgem pelo caminho. O principal objetivo da ferramenta é viabilizar o ensino por meio de expedições virtuais com realidade virtual, onde o professor assume o papel de ‘guia’ e os alunos ‘exploradores’ (Gonçalves; Oliveira; Maquiné; Mendonça, 2019, P. 81).

Também é possível transformar conceitos abstratos em RV e RA. Os Professores podem criar excursões virtuais ou ensinar os próprios alunos a criarem tours imersivos. É possível criar um tour de realidade virtual usando suas próprias fotos em 360° ou 180°, fotos do Câmera Cardboard ou imagens do Street View diretamente no navegador.

Ao concluir seu tour, é possível tanto mantê-lo privado quanto enviá-lo para a Poly, biblioteca de realidade virtual educativa do google.

“A visão tridimensional do conteúdo teórico trabalhado em sala de aula faz com que o aluno tenha um nível maior de interação, facilitando a aprendizagem. Ao mesmo tempo, o professor atuando como guia da expedição, faz com que essa interação seja voltada aos tópicos mais importantes e ao mesmo tempo mantendo a autonomia do aluno (Freitas; Lunkes; Rathmann, 2017, p. 04).

No caso específico para se trabalhar a ferramenta GE com o patrimônio, um exemplo prático seria a criação de um vídeo-guia para atividade com museu na própria escola ou ainda uma expedição remetendo aos patrimônios imateriais da cidade. Outra proposta interessante seria levar os alunos a algum ponto histórico da cidade, onde deveriam observar e registrar o que viram e em seguida criar sua própria expedição.

É através do conhecimento crítico, reflexivo, por parte das comunidades e indivíduos do seu Patrimônio, bem como no fortalecimento dos sentimentos de pertencimento que se dá o processo intervenção/invenção. O Patrimônio é algo

herdado dos pais e antepassados. Essa herança só passa a ser nossa, para ser usufruída, se nos apropriarmos dela, se a conhecermos e a reconhecermos como campo de reflexão e ação.

Desta forma, a Educação Patrimonial em suas formas de mediação, possibilita a interpretação dos bens culturais, tornando-se um instrumento importante de promoção e vivência da cidadania. O contato com estes bens, por exemplo, são competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴³ e com a proposta de RV pode ser potencializada.

São competências da BNCC, referente aos bens culturais:

“1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2018, p. 09).

Na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, também se encontram referências associadas à Educação Patrimonial.

“Que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que indica a possibilidade para a constituição de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios (Brasil, 1996, s/p.).

Nesta perspectiva, a educação patrimonial torna possível a interpretação dos bens culturais, tornando-se um instrumento importante a reflexão/ação do patrimônio, pois ela se utiliza dos lugares e suportes da memória no processo educativo, a fim de intervir e contribuir para a preservação dos bens culturais.

Neste contexto, a ferramenta GE pode/deve ser utilizada pelo seu potencial em complementar as atividades de ensino de maneira mais interativa e divertida para os alunos, além de favorecer uma aprendizagem significativa e mais autônoma.

43 A BNCC foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, é um documento de caráter normativo que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Básica. Servirá de referência para a construção dos currículos de todas as redes escolares do país.

PROPOSTA PEDAGÓGICA SUGERIDA

Proposta Atividade 1: Expedição ao “Nosso Patrimônio”

As propostas dos capítulos “Patrimônio Cultural: conceito, história e reflexão”; e “Percurso comentado: uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem”, poderão ser atualizadas para modelo híbrido/online através desta proposta.

App: Google Expedições (<https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/vr-ar/expeditions/>)

Recursos:

- Smartphones compatíveis com o aplicativo;
- Necessita que o aparelho utilizado pelo professor e os aparelhos dos alunos estejam conectados à mesma rede;
- Óculos de realidade virtual, item opcional, no qual oferece ao aluno um maior sentimento de imersão.

Etapas

Professor deve escolher por expedição já existente no app

Aula 1: Contextualização do tema – apresentar aos alunos alguns conceitos sobre patrimônio – pode utilizar a ferramenta mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) ou wooclap (<https://www.wooclap.com/>) para percepção dos conhecimentos prévios da turma. Essas ferramentas propiciam interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas.

Aula 2: Aplicação da expedição selecionada – com utilização dos cardboards, poderão visualizar a expedição guiada. Durante a atividade, pode-se descrever características históricas das construções e algumas curiosidades a respeito dos patrimônios trabalhados. Todo o controle da expedição nos óculos de realidade virtual é realizado a partir do aparelho celular do guia, que pode apontar para locais específicos da imagem, para que assim os alunos possam girar e verificar o que realmente o guia deseja. Na tela do guia, também aparece qual o ponto específico da imagem cada aluno está olhando.

Aula 3: Conclusões e debates finais – peça aos alunos a criação de cartazes, posts, folders ou outros na ferramenta canva (www.canva.com) – promovendo campanhas de reflexão - incluindo um destes patrimônios apresentados na expedição.

Sugestões:

Outras ferramentas para trabalhar realidade virtual e aumentada:

- Zappar (<https://www.zappar.com/>);
- Quiver (<https://quivervision.com/>);
- Merge cube (<https://mergeedu.com/cube/>);
- BBC Civilizations AR (<https://www.bbc.co.uk/taster/pilots/civilisations-ar>).

Proposta Atividade 2: Sugestão com ferramenta tecnológica para a atividade: “Construindo um mapa afetivo e de memórias”

Ferramentas: Trello (www.trello.com/) ou Padlet: (<https://pt-br.padlet.com/>)

As ferramentas Trello ou Padlet – permitem a construção de murais colaborativos, podendo anexar imagens e escrever textos e outros.

Recursos:

Computador ou smartphone.

Etapas:

1. Cada estudante deverá selecionar um elemento (fotografia, poema, imagem, desenho, letra de música, relatos, pequenos objetos) que possa ser anexado no mural colaborativo. Posteriormente deverá indicar a localidade a que pertence;
2. Seguir o passo a passo da proposta apresentada no capítulo X – discussão;
3. Responderem no mural: “este elemento é um patrimônio cultural?”;
4. Os murais poderão ter exposição através de alguma rede social, por exemplo: Instagram onde os próprios alunos poderão organizar com a supervisão do professor.

Proposta Atividade 3: Sugestão com ferramenta tecnológica para a atividade: “Patrimônio arqueológico: um patrimônio que pouco conhecemos”

Ferramentas: Canva ou Google Apresentações – permitem a realização de apresentações colaborativas.

Recursos:

Computador ou smartphone.

Etapas:

1. Aluno deverá escolher um objeto para fazer um registro (fotografia, desenho ou descrição);
2. Abra o Canva ou o Google Apresentações e construa através de slides um tipo de Diário, descrevendo a escolha do registro e desenvolvendo os processos;
3. Desenvolva nesse diário as possibilidades de acondicionamento para uma guarda em museu, por exemplo.
4. Por último, com os resultados destes diários dos alunos – tentar montar uma exposição online – através de alguma rede social.

GLOSSÁRIO

As palavras selecionadas nos capítulos para o glossário, têm o intuito não apenas de tradução do seu sentido, mas principalmente agregar conhecimento aos temas que estão sendo examinados nos diferentes capítulos do material instrucional.

Um glossário é uma lista ou rol de termos acompanhados de sua definição. O glossário pode conter igualmente explicações de conceitos que permitam aclarar a leitura do texto de onde ele é selecionado.

AROEIRA

Também conhecida como pimenta rosa. Trata-se do nome popular de várias espécies de árvores [*Schinus terebinthifolia*] da família Anacardiaceae, nativas da América do Sul. As diferentes partes da árvore servem a diferentes usos culinários, medicinais e religiosos.

ARQUEOMETRIA/ARQUEOMÉTRICA

Trata-se de um campo de pesquisa que podemos considerar relativamente novo. Denominamos arqueometria a aplicação de técnicas e procedimentos analíticos provenientes de diferentes áreas do conhecimento, como química, física, biologia, geologia, geografia, matemática e informática para auxiliar na resolução de problemas arqueológicos e/ou histórico. Estas técnicas analíticas se relacionam às diferentes metodologias na arqueologia, tais como: datação; proveniência de materiais cerâmicos; temperatura de queima; determinação dos usos dos artefatos; conservação dos diferentes materiais e até mesmo os contextos estudados, como os sítios e as paisagens.

BAIXADA CAMPISTA

Porção do território compreendido entre a cidade de Campos dos Goytacazes, situada no Norte do estado do Rio de Janeiro e o mar, cuja formação territorial possui importante significado histórico e simbólico na conformação social do município.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Política de normatização curricular homologada para educação infantil e fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018. A ênfase é dada a partir da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O documento normativo da BNCC define competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo aprendizagens, pretensamente essenciais e comuns a todos os alunos, constituindo referência obrigatória na produção de propostas curricula-

res e materiais didáticos desenvolvidos para diferentes etapas e modalidades da educação básica no país.

CABOIO

Localidade da Baixada Campista próxima a Baixa Grande em Campos dos Goytacazes, RJ.

CANIBALISMO

É um tipo de relação ecológica em que certas espécies de animais se alimentam de indivíduos da mesma espécie. Hans Staden, aventureiro alemão do século XVI, que veio ao Brasil para participar de combates nas capitanias de Pernambuco e de São Vicente contra navegadores franceses e seus aliados indígenas, foi capturado e viveu por cerca de dez meses como refém dos índios tupinambás. No tempo em que ficou aprisionado, observou um ritual da prática da antropofagia entre eles e ao retornar a Europa descreveu em seu livro “Duas viagens ao Brasil” o ritual, que se tornou uma das mais importantes fontes históricas para se compreender a antropofagia entre os Tupinambá no século XVI.

COROADO E COROPÓ

Os indígenas pertencentes a etnia dos Coroados e dos Coropó aparecem nos relatos e documentos sempre juntos, de maneira que suas diferenças não eram mencionadas. O mapa de Curt Nimuendajú nos informa da presença destas duas etnias na região de Minas Gerais entre 1750-1818 e especificamente do grupo dos Coroados no período data de século XVIII na região do baixo Paraíba do Sul.

COSMOGONIA

Corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo; cosmogênese.

CULTURA MATERIAL

No campo da arqueologia é o conjunto dos objetos – artefatos – produzidos pelos seres humanos, que encontramos associados aos sítios e áreas arqueológicas. Aqui definimos artefato, como qualquer objeto realizado a partir do trabalho humano. Em conjunto conformam aquilo que definimos como cultura material, ou seja, os artefatos em um contexto cultural. Podemos classificar os artefatos pelo material utilizado, a saber:

- 1 Lítico: artefatos em pedra. Nos sítios mais antigos é o material que mais resiste ao passar do tempo, devido a sua dureza. Podem ser lascadas ou polidas. Serviam para a caça, a maceração de sementes e raízes, para cortar, etc.;

2 Cerâmica: são objetos feitos de barro e cozidos. Em geral encontramos fragmentos de cerâmica, de vasos e urnas funerárias; em sítios mais contemporâneos, tijolo e telhas. A maleabilidade do barro permitiu aos seres humanos criar diversos objetos com o barro que depois de cozido tinha muita utilidade: cozinhar alimentos, armazenar grãos, água e outros líquidos. A partir dos cacos é possível com estudo e dedicação reconstruir a forma dos vasos. No Brasil a cerâmica está presente desde ao menos 4mil anos.

3 Metais: seu uso data de 4 mil anos na África, com os primeiros fornos para seu processamento. Os primeiros metais utilizados eram o bronze e o ferro. Aos poucos substituem o uso dos líticos. Serviam inicialmente para fins de caça e combate (facas, espada, armaduras) e econômicos (moedas).

DECOLONIAL/DESCOLONIZAR

Trata-se de um movimento intelectual concebido como um amplo conjunto de intervenções epistemológicas preocupadas com a defesa da horizontalidade do conhecimento e a contestação dos processos coloniais responsáveis pela supressão de diferentes saberes subalternizados. O movimento surgiu na América Latina e tem como principais percussores, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930-2018) e o semiólogo argentino Walter Dignolo (1941). O pensamento decolonial problematiza e questiona a história colonial e a lógica da civilização ocidental. Nesse sentido, tendem a perturbar a estabilidade hegemônica do conhecimento eurocêntrico, naturalizado como modelo epistemológico universal.

DESENVOLVIMENTISTA/DESENVOLVIMENTISMO

Desenvolvimentismo é um termo polissêmico, utilizado para definir diferentes fenômenos relacionados às políticas econômicas consideradas numa perspectiva histórica. Historicamente. Tem como base a ideia do contínuo crescimento econômico. Ainda, está associado à construção de estratégias político-econômicas que supostamente viabilizem e articulem o crescimento e expansão do sistema capitalista à promoção do desenvolvimento da infraestrutura do Estado.

EVOLUCIONISTA/EVOLUCIONISMO

Tem por base a teoria da evolução das espécies proposta no século XIX, pelo naturalista inglês, Charles Darwin, centrada na ideia que as formas, as funções e comportamentos dos organismos são resultado da interação com o meio ambiente. A teoria afirma que os seres mais bem adaptados possuem melhores chances de sobrevivência e de transmitir suas características [ou genes] aos seus descendentes. O termo migrou para outros campos do conhecimento, como a economia e antropologia.

FLAMBOYANT

Também conhecida como Acácia-rubra é uma árvore originária da Ilha de Madagascar, na África. O nome tem origem na palavra francesa ‘flamboyant’, cujo significado é ‘flamejante’. Pertence à família Fabacea e estão presentes em

todas as regiões do Brasil, sendo muito apreciadas pela ampla sombra e pela beleza de suas flores vermelho vivo.

FÓSSIL

São chamados de fóssil, os restos ou evidências de atividade biológica de seres vivos (animais, plantas e outros), preservados em camadas sedimentares, rochas, resinas, gelo. Podem ser preservados os corpos inteiros ou parte destes ou apenas o molde ou impressão. Rastros e pegadas também podem ser considerados fósseis. Os fósseis são o principal objeto de estudo da Paleontologia. O processo de fossilização está condicionado a eventos naturais: um soterramento rápido; ausência de decomposição pela atividade de bactérias; composição química e estrutura de um esqueleto; condições químicas específicas do meio.

GOITACÁ

Nas crônicas e relatos produzidos entre os séculos XVI-XVIII, principalmente, são também denominados, guaitacá, waitaka, aitacaz. Este povo ocupava as planícies e restingas do norte fluminense, principalmente, alcançando a região dos Lagos e sul do Espírito Santo, no momento da conquista europeia. No Brasil os povos indígenas são identificados por meio de suas filiações linguísticas. As pesquisas realizadas pelo linguista Aryon Rodrigues (1925-2014), apontam que os goitacá estão vinculados à família linguística Puri do troco Macro-Jê. Lamentavelmente não temos o registro de nenhuma palavra goitacá; sendo, até mesmo esta palavra de origem Tupi.

GUAHANS

Os índios Guahans habitavam a região de Campos dos Goytacazes. A historiografia possui poucos registros relacionados a esta etnia. O silenciamento das fontes evidencia, a dificuldade em se conhecer os grupos indígenas que habitavam a região.

GUARULHO

Os índios pertencentes à etnia dos Guarulho ou Guarú, também conhecidos como Guarucus ou Gessaruçus, constituem uma etnia indígena que habitou a margem esquerda do rio Paraíba do Sul, conhecida hoje como Guarus (1º. Subdistrito de Campos dos Goytacazes). Foram identificados e descritos por Salvador do Vale no final da década de 1640. O missionário os descreve como sendo diferentes das outras etnias que habitaram a província. Viviam em constantes guerras com as etnias vizinhas. Foram aldeados e catequizados no aldeamento de São Pedro.

GUARUS

1º. Subdistrito do município de Campos dos Goytacazes, situado na margem esquerda do rio Paraíba do Sul. O topônimo é derivado do nome Guarulhos, étnica indígena que habitava esta área antes do processo de colonização europeia.

JONGO

Também conhecido como caxambu, é uma dança de roda de origem africana, da região do Congo-Angola, associada aos povos de origem banto, onde os tambores e a fogueira são importantes elementos. Chegou ao Brasil com o processo da diáspora africana. Desde 2005, o jongo do sudeste é reconhecido como patrimônio imaterial. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Pa-tImDos_jongo_m.pdf]

MANA CHICA

Dança popular, de influência da quadrilha, frequente na região da baixada campista.

MEGAFAUNA

É o termo que usamos para designar os grandes mamíferos que viveram durante o Pleistoceno, hoje praticamente extintos. No Brasil havia mais de 100 espécies, entre eles o gliptodonte ou tatu gigante; o tigre-dente-de-sabre; o *eromotherium* ou preguiça gigante; *xenorhinoterio*, dentre outros. Na fauna do cerrado em nossos dias, abriga ao menos 25 espécies que podem ser consideradas remanescentes da megafauna.

PROGRAMA NACIONAL DE PESQUISAS ARQUEOLÓGICAS/PRONAPA

O PRONAPA foi instituído em 1965, reunindo diversas instituições brasileiras e estrangeira [Museu Paraense Emílio Goeldi, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN e o Smithsonian Institution (EUA)] com o propósito de promover no período de 1965 a 1971 uma ampla prospecção em todo o Brasil com o objetivo de se construir um amplo mapa das culturas pré-históricas no território. Não resta dúvida que este ambicioso projeto, infelizmente nunca publicado, promoveu a instituição do campo da arqueologia brasileira.

PALEOLÍTICO

Período histórico que tem início com o surgimento do *Homo Sapiens* e está associado à fabricação dos primeiros artefatos líticos lascados. Estende-se até o final do último período glacial ou Pleistoceno, que teria acabado entre 12 e 10 mil anos A.P., dando lugar ao Holoceno, que corresponde à Era Geológica atual.

PRÉ-HISTÓRIA

Pré-história é a designação comum todo o período histórico que englobam as sociedades sem escritas, ou seja, ágrafas. Esta visão estabelecida pelos historiadores positivistas, impõe a ideia subjacente de que os povos sem escrita não possuem história. Como advertiu Wolf (1994), a história não deve ser entendida como um relato sobre o desenvolvimento da virtude (aqui entendida como a produção de documentos textuais). É de suma importância considerarmos que,

embora sem os ditos documentos escritos, antes da conquista europeia de nosso território, havia inúmeros povos que aqui viviam, há mais tempo que a sociedade ocidental judaico-cristã, num processo lento e gradual de desenvolvimento social e tecnológico extremamente diversificados e adaptados aos ambientes naturais do Brasil e do continente. Os povos indígenas originários que hoje habitam o Brasil são descendentes daquelas gentes que os portugueses encontraram em 1.500.

PROSPECÇÃO ARQUEOLÓGICA

A pesquisa arqueológica possui um conjunto de metodologias essenciais. Dentre elas, a prospecção arqueológica (também chamada de sondagem) configura-se como a etapa que tem por objetivo verificar a presença de vestígios arqueológicos na superfície e no subsolo dos terrenos que se pretende estudar ou avaliar para fins de licenciamento ambiental. Nesta etapa além de identificar possíveis locais da presença humana, pode-se avaliar o impacto das ações humanas sobre o terreno e sobre a paisagem local.

PURI

Grupo indígena que habitou a região do baixo paraíba do sul. Os registros datam que estes indígenas chegaram à região norte e noroeste do Rio de Janeiro em meados do século XIX, numa condição de destribalização. A denominação Puri é, na verdade, uma classificação pejorativa, dada a esse povo pelos seus vizinhos, os índios Coroados, com quem viviam em guerra. Foram submetidos ao processo de catequização e colonização no aldeamento do Curato da Pedra, onde hoje se situa o município de São Fidélis. Há grupos ressurgentes de resistência no município, no estado de Minas Gerais e em outras regiões do Brasil.

RESTINGA

Chama-se restinga a planície costeira formada por depósitos sedimentares do quaternário em geral paralelos à linha da costa. O termo pode ser usado também para se referir a um bioma, conformado por diferentes espécies vegetais, caracterizado principalmente pelos solos arenosos e a influência marinha.

SÍTIO ARQUEOLÓGICO

O Dicionário do Patrimônio Cultural/IPHAN, considera como sítio arqueológico “todo local onde há vestígios da passagem de grupos humanos que habitam ou habitaram o território nacional e que, na compreensão do arqueólogo, tenham suas feições reconhecidas especificamente através dos métodos próprios da arqueologia e foram cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos do Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (CNSA/SGPA) após a anuência e diagnóstico de técnicos e arqueólogos do IPHAN”

SÍTIO HISTÓRICO

Os sítios históricos são aqueles que testemunham a ocupação colonial [até praticamente nossos dias]. Podem ser: Conventos e Igrejas, fortificações, engenhos e indústrias, quilombos, casarios, cemitérios, locais de atividade produtiva, como pesca, agricultura, extração de minerais, etc.

No Dicionário do Patrimônio Cultural/IPHAN, considera-se como sítio arqueológico “todo local onde há vestígios da passagem de grupos humanos que habitam ou habitaram o território nacional e que, na compreensão do arqueólogo, tenham suas feições reconhecidas especificamente através dos métodos próprios da arqueologia e foram cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos do Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (CNSA/SGPA) após a anuência e diagnóstico de técnicos e arqueólogos do IPHAN”.

URURAU

Nome pelo qual é conhecido na região o jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman latirotris*). O jacaré de ampla distribuição na América do Sul, é frequentemente encontrado em pântanos e rios e recebe outras designações como aruá, arurá e caimão. De coloração verde-musgo mede em média 2 metros e apresenta o ventre de cor amarela.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Conceito sociológico desenvolvido por Pierre Bordieu (1930-2002) que aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, institucional ou simbólica.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

ALENCAR, José. O guarani. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ALVES, P, V.; SILVA, J, B, D. Representações dos índios goitacá na paisagem contemporânea de Campos dos Goytacazes. Anais da XI – ENAPEGE – Encontro Nacional da ANPEGE – A diversidade da geografia brasileira: Escalas e dimensões da análise e da ação. São Paulo, vol. 11, 2015.

ÁNGELES Querol, María. Manual de Gestión del Patrimonio Cultural. Madrid: Akal, 2017.

ASSUNÇÃO, Paulo de. Patrimônio. São Paulo: Loyola, 2003.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; TANZI N. A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI N. A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALLART, Josep - El patrimônio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Ariel, 1997.

BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs). Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau, SC: Novas Letras, 2007, p. 81 – 97.

BEZERRA, Marcia. Patrimônio e Educação Patrimonial. In: CARVALHO, Aline, MENEGUELLO, Cristina (Org). Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2020, p. 63 – 66.

BHABHA, Homi K. O Terceiro Espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. [entrevista concedida a] RUTHERFORD, Jonathan. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 24, p. 35-41, 1996.

BIBLIOTECA IBGE. IBGE, Rio de Janeiro. 1967. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=445137&view=detalhes>>. Acesso em: 10/11/2020.

BORGES, Daniela. B. Patrimônio afetivo e fotografia: relicários da memória de idosos no asilo de mendigos de Pelotas. 2013. Dissertação (Mestrado em Me-

mória e Patrimônio) -Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BRAGA, M. Realidade Virtual e Educação. Revista de Biologia e Ciências da Terra, Paraíba, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/500/50010104.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Constituição Federal, 10 de novembro de 1937. Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em < BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página>. Acesso em 08 nov. 2020.

BRASIL. Constituição Federal, 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página. 153.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular comum. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular comum. 4ª versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRUM, L. C. C. Ambiente personalizado em realidade aumentada para livro didático de língua inglesa. Campos dos Goytacazes: UENF, 2017.

CAMPOS, Luana Cristina da Silva. Sítio Arqueológico. In: Greco, Bettina; Teixeira, Luciano; Thompson, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2018.

CANCLINI, Néstor. Los Usos Sociales del Patrimonio Cultural, 1993.

CANCLINI, Nestor G. Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARMO, Ione Maria do. O Caxambu tem dendê: jogo e religiosidade na construção da identidade quilombola de São José da Serra. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12171/Disserta%3a7%3a30%20Ione%20Maria%20do%20Carmo%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Carvalho (Org.) Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

CHAGAS, Mario. Diabruras Do Saci Museu, Memória, Educação e Patrimônio. In: IPHAN. Musas Revista Brasileira de Museus e Museologia. Brasília IPHAN, n. 1, pp. 136-146, 2004.

CHAPOULIE, Rémy; Sapúveda, Marcela; Del-Solar-Velarde, Nino; Wright, Véronique. Arqueometria – Estudios analíticos de materiales arqueológicos. Lima, Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos; Université Bordeaux Montaigne; Universidad de Tapará, 2018.

CHOAY, Françoise. O patrimônio em questão: antologia para um combate. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

CHOAY, Françoise. Alegoria do patrimônio. Lisboa: Arte e Comunicação, 2014.

Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. UNESCO. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Brazil-PDF.pdf>.

COPPAM. Conselho de Preservação do Patrimônio Arquitetônico Municipal. Disponível em: < <http://coppamcamposrj.blogspot.com/> > Acesso em: 10/11/2020.

COSTA, Aryana. História local. In. FERREIRA. Marieta de Moraes; OLIVEIRA,

COSTA, Giseli S.; CASTRO, Viviane Ma. Cavalcanti. Patrimônio Funerário do Cemitério Histórico de Santo Amaro, no Recife: estado de conservação dos primeiros túmulos. Revista Fumdhamentos, vol.XII, 2015, pp. 50-73. Disponível em: http://fumdham.org.br/wp-content/uploads/2018/08/fumdham-fumdhamentos-xii-2015-_250388.pdf

COSTA, Raíssa Moquiche. Uma análise das relações de prazer conflito e poder em uma instituição a partir das expectativas dos seus atores, 2015.

CURSINO, A.G. Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no ensino fundamental I. São Paulo: Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, 2017.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DE CERTEAU, M. Invenções do cotidiano, as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

DESMOULIN, Christine. Regards sur le patrimoine – art, histoire, technique. Paris: Sorbier/UNESCO, 1997.

DIAS, Ondemar; NETO, Jandira. Pesquisas Arqueológicas no sítio do Caju. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, 2014.

DOHME, V. D. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. 2004.

FILHO, R. G. V. Políticas públicas de cultura: uma análise da atuação do Conselho de Preservação do Patrimônio Arquitetônico Municipal/COPPAM. 2011. p. 14 e 86.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim, et al. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf Acesso em: 07/12/2019.

FONSECA, Maria Cecília L. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio histórico na sociedade contemporânea. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 428, p. 159-171, set. 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, C. L.; ORTEGA, C. A. C.; ZEDNIK, H. Realidade virtual e aumentada: Estratégias de metodologias ativas nas aulas sobre meio ambiente. Informática na Educação: teoria & prática. UFRS, v. 20, n. 1, jan/abr. 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. Educitec, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331451652_Alguns_desafios_para_os_Produtos_Educacionais_nos_Mestrados_Profissionais_nas_areas_de_Ensino_e_Educacao. Acesso em: 25 mai. 2019.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARRELO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

GREENFIELD, A. Everywhere: The dawning age of ubiquitous Computing, AIGA, 2006.

GUIDOLIN, Camila e ZANOTTO, Gisele. Patrimônio Imaterial. In: Mapeamento do Patrimônio Imaterial de Passo Fundo/RS. Passo Fundo: Projeto Passo Fundo, 2016.

HOBSBAWM, Eric J. e RANGER, Terence. A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Os lugares de memória. Memória patrimônio e Identidade. Ministério da Educação: Boletim 4, abril 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Convencao_Salvaguada_Patrimonio_Imaterial.pdf

IBGE, Censo demográfico do ano de 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do Universo, ISSN 0104-3145 Censo demogr., Rio de Janeiro, p. 160, 2010.

IBGE, Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú, Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

IMBERNON, Francisco. Formação Continuada de Professores. São Paulo: Art-med, 2010.

INEPAC. Bens tombados Município de Campos. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/realizabusa?municipios=15&BemCultural=&PalavraChave=> Acesso em: 10/11/2020.

INEPAC. Bens tombados, Canal Campos-Macaé. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/76> Acesso em: 10/11/2020.

INEPAC. Bens tombados, O coreto na praça Barão do Rio Branco. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/70>. Acesso em: 10/11/2020.

IPHAN. Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris, 2003, p. 18.

IPHAN. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf> Acesso em: 07/06/21.

IPHAN. Iphan completa 70 anos de proteção da memória brasileira. 13 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1774/iphan-completa-70-anos-de-protecao-da-memoria-brasileira>> Acesso em: 12/11/2020.

IPHAN. Patrimônio Imaterial. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 12/11/2020.

IPHAN. Patrimônio Material. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 12/11/2020.

KIRNER, C.; KIRNER, T.G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. Uberlândia: SBC, 2011. Disponível em http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações. Petropolis: SBC, 2007.

KRAUT, Rebecca (Ed.). UNESCO Policy guidelines for mobile learning. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013. Traduzido por Rita Brossard. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LAMEGO, Alberto Ribeiro. A Planície do Solar e da Senzala. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Tânia A. [Apresentação] Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. In: Revista do Patrimônio, 33, 2007, pp. 05-21.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: ___ e MENDONÇA, Daniel de (orgs). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, pp. 117 – 148.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. A teoria do discurso na perspectiva em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018, p.133 – 168.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285 – 372, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2019.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Margarida Dias de (orgs). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGUEL, J. C. Política pública de patrimônio cultural em Campos dos Goytacazes: Dilemas e impasses na participação social junto ao conselho municipal de preservação. 2018.

MILLS, Wright C. A imaginação sociológica. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MINER, Horace. “Ritos Corporais entre os Nacirema”. Mimeo. [Referência original: ROONEY, A.K; VORE, P.L. (orgs). You and the Others: Readings in Introductory Anthropology. Cambridge: Erlich, 1976

MINER, Horace. Ritos Corporais entre os Nacirema. In: ROONEY, A.K; VORE, P.L. (orgs). You and the Others: Readings in Introductory Anthropology. Cambridge: Erlich, 1976.

MORAES, J. L. Tópicos de arqueologia da paisagem. In: Museu de Arqueologia e Etnologia, 10, 2000, p. 03-30.

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MORGADO, Ana. As múltiplas concepções da cultura, Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v. 4, n.1, mar. 2014.

MUNIZ. Sodré. Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNIZ. Sodré. Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

MURRAY, Charles. As Festas Populares como objetos de memória. Memória patrimônio e Identidade. Ministério da Educação: Boletim 4, abril 2005.

NATURA. Associação Brasil Mestiço. Jongos do Brasil. Natura bem estar bem. 2005.

NAVA, Pedro. Baú de Ossos. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1974.

NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do inventário participativo de referências culturais do Minhocão. In: Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 5. São Paulo: SESC, p. 38-49, 2017.

NORA. Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, (10), dez. 1993. Disponível em: <revistas.pucsp.br>

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Cultura é patrimônio: um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PELEGRINI, S. A. C. FUNARI, P. P. O que é patrimônio cultural e imaterial. Editora Brasiliense. 2008.

PEREIRA, R. T. S. Conhecer a história para valorizar os patrimônios culturais: Análise do ensino da temática indígena em Campos dos Goytacazes-RJ. Trabalho Monográfico-Ciências Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Campos dos Goytacazes/ Brasil, 2018.

PEREIRA, R. T. S. Índio sofre racismo? ReVista Tempestade - Coluna Povos indígenas: para além dos estereótipos, Página Cine Club Debates IFF, p. 01 - 02, 27 jul. 2018.

PESAVENTO, Sandra J.; LANGUAGE, Frédérique (orgs). Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: Revista Pátio. Ano 8. Ago/Out, 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PROUS, André. Arqueologia Brasileira – a pré-história e os verdadeiros colonizadores. Cuiabá: Archeo; Carline & Caniato Ed., 2019.

PROUS, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília: Ed. UnB, 1992.

PROUS, André. *Arte Pré-histórica do Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

PROUS, André. *O Brasil antes dos Brasileiros – A Pré-História do nosso país*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2012.

REIS, Ma. Clareth Gonçalves. *A cultura Africana e Afro-brasileira e indígena na escola: Análise da aplicação do art. 26-A da LDB 9394/96 nos estabelecimentos de ensino da educação infantil em Campos dos Goytacazes*. Campos dos Goytacazes. 2015. (Projeto de Extensão Universitária).

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

RIEGL, Alois. *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse*. Paris: Du Seuil, 1984.

RIOS, José Arthur. *Objetos não são coisas*. Rio de Janeiro: José Arthur Rios, 2013.

RODRIGUES, E. F. *Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades*. Niterói: EdUFF, 2016.

SANTAELLA, L. *Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia*. In: *Revista Bakhtiana*, São Paulo, 9 (2) Ago/Dez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 6ª edição. São Paulo: Edusp, 2008.

SAQUET, Marco Aurélio. *Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades. Uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e o desenvolvimento territorial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da, BEZERRA, Marcia. *Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas*. In.: FILHO, Manoel Ferreira Lima, ECKERT, Cornelia, TEIXEIRA, S. TORRES, W. N. *Memória do encontro de estudos do Patrimônio Cultural*. 2019. p. 111-153.

TEIXEIRA, Simonne (Org.). *Contribuições à prática pedagógica para a educação patrimonial*. Campos dos Goytacazes, RJ: EDUENF, 2008.

TEIXEIRA, Simonne (Org.). *Educação patrimonial: novos caminhos na ação pedagógica*. Campos dos Goytacazes, RJ: EDUENF 2006.

THIBAUD, J. P. *La méthode des parcours commentés*. In: GROSJEAN, M.;

THIBAUD, J.P. *L'espace urbain en méthodes*. Marseille: Parenthèses, 2000.

TOLENTINO, Átila B. *Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal*. *Sillogés* – v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41 – 60.

TOLENTINO, Átila B. *O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática*. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. *Caderno Temático de Educação Patrimonial*, João Pessoa: IPHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38- 48, 2016.

TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTO, R. *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*. 1. ed. Belém: SBC – Sociedade Brasileira de Computação, v. 1, 2006.

VIANA, A. A. *IDENTIDADE NACIONAL NA ERA VARGAS: turismo, patrimônio, política e muito mais*. In: *Anais XVIII ENANPUR*, 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado*. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.) *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WOLF, Eric. *Europa y la gente sin historia*. México: DF, 1994.



AUTORES E AUTORAS

A maior parte deste livro foi escrita durante a pandemia COVID-19. Os encontros presenciais alegres e festivos acompanhados de quitutes, deram lugar aos encontros virtuais, não por isso menos alegres. Nestes tempos tão sombrios, nossos encontros se configuraram como lugar de acolhimento amoroso e nosso trabalho se traduziu em resistência, no sentido mais amplo.

Resistência e persistência na Educação como elemento fundamental no fortalecimento das relações humanas e no enfrentamento diuturno a novas ameaças à vida. Igualmente, foram investimentos estratégicos importantes na aposta que fazemos do afeto no processo educativo. A educação como capaz de nos afetar e afetar outros, como produtora de sentidos, como imprescindível a nossa condição de existência e mobilizadora de nossas ações cidadãs. Enfim, encontros que tornaram possíveis esse trabalho, mas que indubitavelmente forjaram experiências ímpares no processo de luta pela educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade.

Allana Pessanha de Moraes

Coordenadora Pedagógica de Escola privada em Campos dos Goytacazes; Bolsista de Extensão Universidade Aberta do Polo Regional Arte na Escola e membro do Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, vinculado Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF. Mestre em História da Educação (FLUP-Portugal), Especialista em Docência do século XXI: Educação e tecnologias digitais (IFF-Centro) e Pós-graduada em Gestão Escolar (USP-SP).

Aline dos Santos Portilho

Doutora e mestre em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas, graduada em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense. Está em estágio pós-doutoral na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, ligada ao Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e é Produtora Cultural do Instituto Federal Fluminense.

Carmen Eugênia Sampaio de Lemos Gomes

Possui mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades UCAM/RJ (2009); graduação em História pela Faculdade de Filosofia de Campos (2001), pós-graduação na Universidade Candido Mendes (UCAM). Atualmente, é professora da rede Estadual de Ensino e professora da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, onde atua como coordenadora de ensino fundamental, na área de História e diversidade. É membro do Instituto Histórico e Geográfico de Campos dos Goytacazes e da Academia Campista de Letras. Autora de livros infanto-juvenis de cultura local/regional.

Fabiana dos Santos Silva Barreto

Pós-graduanda em História Cultural brasileira pela UCAM, Graduada em História pela Faculdade de Filosofia de Campos (2006). Atualmente professora da rede particular e pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, vinculado Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF.

Lizandra Maria de Aguiar Zanon Soares

Atualmente é graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Bolsista de Extensão do Polo Regional Arte na Escola e jovem pesquisadora junto à Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF.

Raimundo Helio Lopes

É historiador, licenciado (2006) e mestre (2009) pela Universidade Federal do Ceará, e doutor em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV (2014). Atualmente é professor do Instituto Federal Fluminense.

Raíssa Mochique da Costa

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, professora da rede pública e privada de educação e pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, vinculado Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF

Renan Torres da Silva Pereira.

Possui graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). É professor de Filosofia e Sociologia na rede privada de educação. Atualmente, é pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural e ao Projeto Polo Arte na Escola, do Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF.

Simonne Teixeira

É professora associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, desde 1996. Bolsista produtividade CNPq (2007-atual). Atua no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e no Programa de Pós-graduação em Ciências Naturais, ambos na UENF. Membro da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão. Coordena desde 2004 a Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural/LEEA-CCH e desde 2016 o projeto institucional Polo Arte na Escola/UENF.

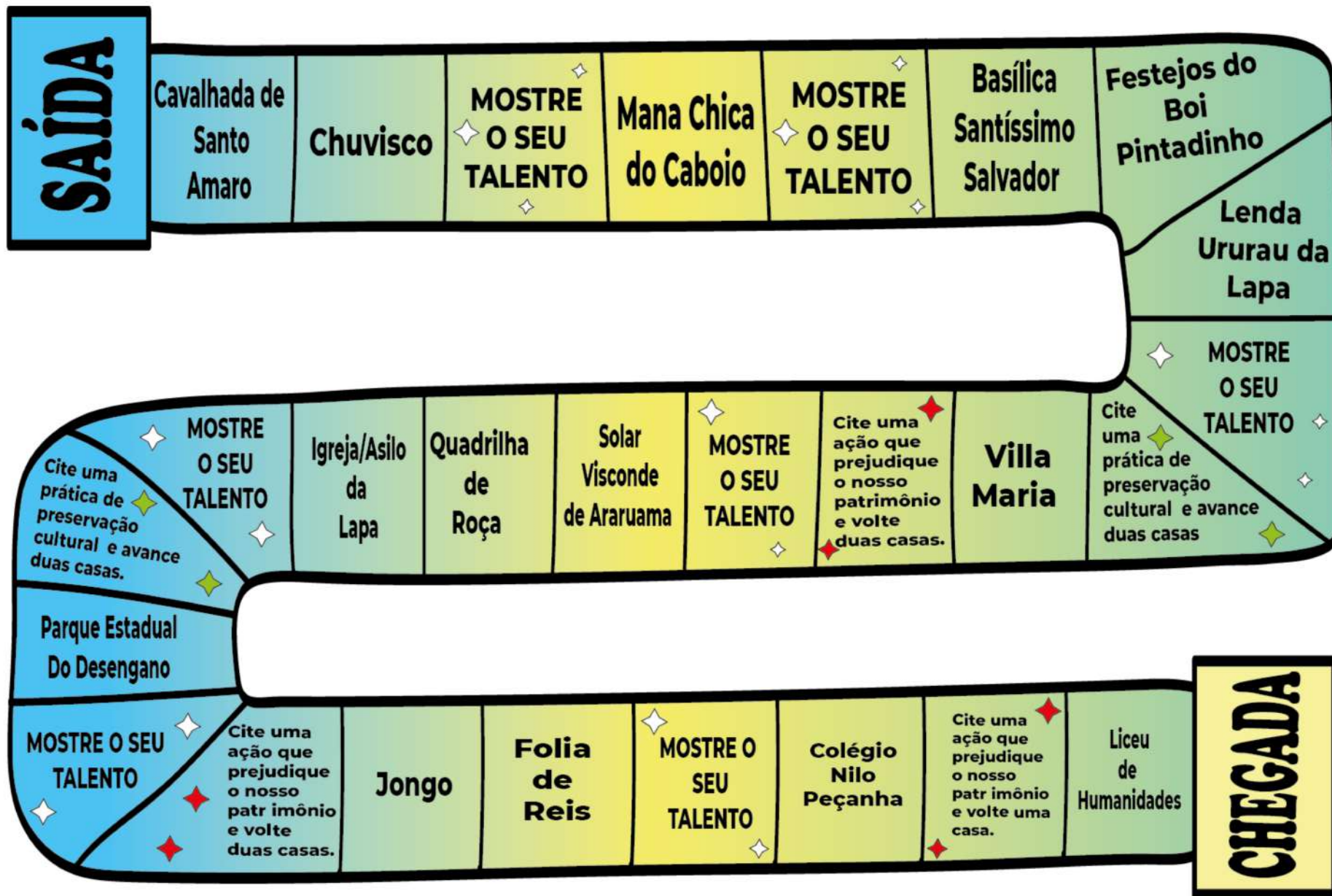
Sylvia Marcia Paes

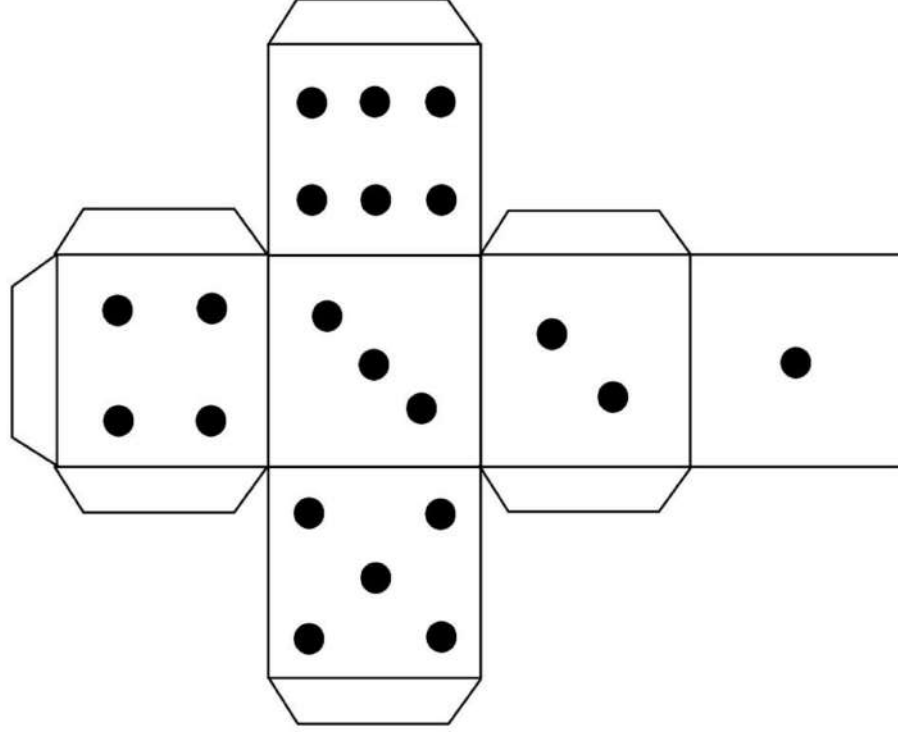
Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia de Campos (1978), especialização em Geografia Humana pela PUC/MG e mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela Universidade Candido Mendes (2006). É sócia fundadora do Instituto Histórico e Geográfico de Campos dos Goytacazes e secretária da diretoria da Academia Campista de Letras. Atua como pesquisadora associada no Grupo de Pesquisa CNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural, vinculado Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/UENF. Autora de livros infanto-juvenis de cultura local/regional.

Wagner Nobrega Torres

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Historiador e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Técnico Operacional Nível Superior/ História. Trabalha no Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico LEEA/ CCH - UENF participando na elaboração e execução de projetos de extensão coordenados pela Profª Drª Simonne Teixeira. É Professor Docente I Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, RJ), lecionando as disciplinas História, Filosofia e Sociologia, desde 2007.

ANEXOS

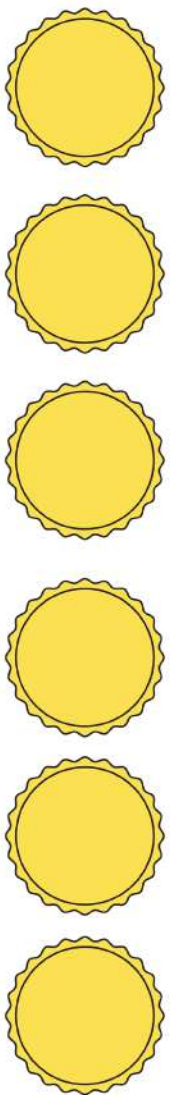




- Modelo de dado para cortar e colar



- Imprima as circunferências e use como peão



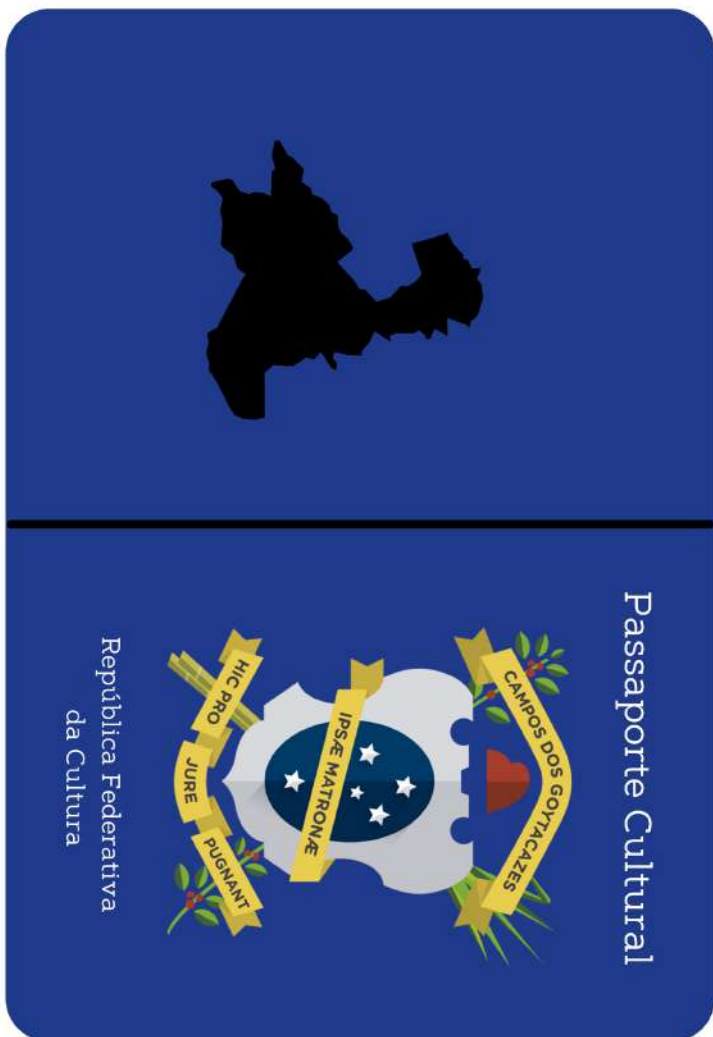
Nome: _____

Colégio: _____

Ano: _____

Data de Nascimento: _____

Natuaralidade: _____



Quando eu digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político. Por isso mesmo não há por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, como se ela tivesse apenas um aspecto político, mas não fosse uma prática política. E não há uma escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição. Mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação fora da relação de poder, quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político. É preciso que os educadores estejam advertidos disso porque, na medida em que o educador percebe que a educação é um ato político, ele se descobre como um político. Na verdade o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve de ciência (FREIRE, 2018 [1995], p. 40 apud KOHAN, 2019, p. 197).

Obra citada: KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

