

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
DOUTORADO EM HISTÓRIA

ALEXANDRE PENA MATOS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO ARQUEOLÓGICO:  
REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ALEXANDRE PENA MATOS

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO ARQUEOLÓGICO:  
REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor em História na área de concentração Sociedade, Cultura Material e Povoamento.

Orientador Prof. Dr. Klaus Peter Kristian Hilbert

Porto Alegre

2017

## Ficha Catalográfica

M433 Matos, Alexandre Pena

Educação Patrimonial no Contexto Arqueológico : Reflexões  
Acerca das Práticas Educacionais / Alexandre Pena Matos . –  
2017.

242 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História,  
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Peter Kristian Hilbert.

1. Patrimônio Cultural. 2. Educação Patrimonial. 3. Arqueologia  
Acadêmica. 4. Arqueologia Preventiva. I. Hilbert, Klaus Peter  
Kristian. II. Título.

ALEXANDRE PENA MATOS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO ARQUEOLÓGICO:  
REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutor em História na área de concentração Sociedade, Cultura Material e Povoamento.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador Prof. Dr. Klaus Peter Kristian Hilbert – PUCRS

---

Profa. Dra. Carla Renata Antunes de Souza Gomes – UniLaSalle

---

Profa. Dra. Cláudia Musa Fay – PUCRS

---

Prof. Dr. Luiz Antônio Bolcato Custódio – UniRitter

---

Prof. Dr. Marlon Borges Pestana – FURG

Porto Alegre

2017

“André, o mundo precisa de histórias felizes!!!”

Nosso Lar

**Ao Dr. Queiroz e Dr. André Luiz**

“Não somos pó e nem ao pó voltaremos. Somos memória, e na memória ficaremos.”

Telmo Padilha Cesar

**Isabel e Marcílio, vocês nunca partiram.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar esta pesquisa através da bolsa de estudos.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) pela utilização das dependências e pelo apoio institucional durante a realização deste trabalho.

Agradeço fortemente ao meu orientador, Professor Arqueólogo Dr. Klaus Peter Kristian Hilbert, pela oportunidade, pela ajuda nas etapas desse trabalho e ao aprendizado ao seu lado.

Agradeço pela paciência e solicitude de todos da secretaria do Programa de Pós-Graduação de História. A Carla e Henriette pela importância de vocês para o departamento; mas, a todos que buscam no seu trabalho diário o suporte necessário, meu muito obrigado de coração.

Ao pessoal da pós-graduação, do laboratório de arqueologia; aos professores e colegas de estudos pelas conversas e discussões instigantes. Principalmente ao Carlos Melchides, valeu kbça!!!

Aos meus familiares, meu muito obrigado pela jornada e por me ajudarem nessa construção que sou; perdoem-me pelos erros e obrigado pelos acertos.

À Camille, ao Diego e à Maria, obrigado pela oportunidade de estar na vida de vocês, meus amores.

A minha família cultural e genética minha eterna gratidão pelo privilégio de estar inserido na vida de vocês.

## RESUMO

Esta tese se propôs a uma reflexão da prática da Educação Patrimonial nas duas vertentes do contexto arqueológico, a arqueologia acadêmica e a preventiva. As questões aqui apresentadas foram suscitadas em meus 10 anos à frente do trabalho arqueológico, principalmente na demanda da divulgação do conhecimento que a pesquisa gera. Há anseios alcançados da difusão do saber, porém ao voltar aos lugares que serviram nos primeiros momentos da propagação do patrimônio cultural, sejam eles locais formais ou informais de ensino, não havia resquício do desenvolvimento do trabalho iniciado, no máximo uma ou outra parcela que considerava os atos de troca de saberes eram para “matar o tempo”, “feriado”, “cumprir uma obrigação”, “um dia festivo” ou “o ato pelo ato”. A reflexão desse processo se fez através de perguntas: como efetuar ações que permaneçam na média e longa duração? Quais são os atores para que este processo se torne possível? Como proceder para que isso aconteça? Sendo assim, empregamos nesse estudo os métodos macroanálise e pesquisa comparativa como abordagem metodológica para refletir sobre as ações educativas na arqueologia acadêmica. As considerações que procuramos aferir foram as potencialidades, as limitações e os desafios que cada grupo observado (professores, alunos, comunidade) usufruiu no contato com o patrimônio cultural por meio das ações para o patrimônio no aspecto educativo e temporal (curto, médio ou de longa duração).

Palavras-chave: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, Arqueologia Acadêmica, Arqueologia Preventiva

## ABSTRACT

This thesis proposed a reflection on the practice of Patrimonial Education in the two aspects of the archaeological context, the academic archeology and the preventive. The issues presented here have raised in my 10 years of work at the forefront of archaeological work, mainly in the demand for the dissemination of the knowledge that research generates. There is a longing for the diffusion of knowledge, but when returning to the places that served in the first moments of the propagation of cultural heritage, whether formal or informal places of learning, there was no trace of the development of the work begun, at most one or another part that considered the acts of exchange of knowledge were for "killing time," "holiday," "fulfilling an obligation," "a festive day," or "act for the act's sake" The reflection of this process was done through questions: how to carry out actions that remain in the average and long duration? What are the actors for this process to become possible? How do you make it happen? Thus, in this study we used the methods macroanalysis and comparative research as a methodological approach to reflect on educational actions in academic archeology. The considerations that we sought to assess were the potentialities, limitations and challenges that each observed group (teachers, students, community) enjoyed in the contact with the cultural patrimony through actions for the educational and temporal heritage (short, medium or long term).

Key-words: Cultural Heritage, Patrimonial Education, Academic Archeology, Preventive Archeology

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Conjunto de 19 (dezenove) teses do banco de dados da CAPES, 2017.....	122
<b>Tabela 2.</b> Conjunto de 199 (cento e noventa e nove) dissertações do banco de dados da CAPES, 2017.....	123
<b>Tabela 3.</b> Níveis de enquadramento de empreendimentos da IN 001/2015.....	218
<b>Tabela 4.</b> Distribuição dos valores do ProExt para os subtemas da linha temática 9: Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, índice de 2015.....	219

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AGEPEL – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira  
AIA – Avaliações de Impactos Ambientais  
BAESA – Energética Barra Grande S.A.  
CD – *Compact Disc*  
CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial  
CEOM – Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina  
CF – Constituição Federal de 1988  
CNA – Centro Nacional de Arqueologia  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica  
CNSA – Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico  
COGEDIP – Coordenação-Geral de Difusão e Projetos  
CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente  
CPTV – *Connecticut Public Television*.  
CRM – *Cultural Resource Management*  
DAF – Departamento de Articulação e Fomento  
DAIA – Distrito Agroindustrial de Anápolis  
DCE – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEPAM – Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização  
DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte  
DOU – Diário Oficial da União  
DPHAN – Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
DVD – *Digital Video Disc*  
EIA – Estudo de Impacto Ambiental  
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública  
ENEP – Encontro Nacional de Educação Patrimonial  
EP – Educação Patrimonial  
FAURGS – Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
FCA – Ficha de Caracterização de Atividade  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GEDUC – Gerência de Educação Patrimonial

GRU – Guia de Recolhimento da União

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ICMBIO – Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas

ICOM – *International Council of Museums* (Conselho Internacional de Museus)

ICOMOS – *International Council on Monuments and Sites* (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios)

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEPHA/MG – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais

IGPA – Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia

IN – Instrução Normativa

INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPA – Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas

MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia

MASJ – Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville

MEC – Ministério da Educação

Minc – Ministério da Cultura

MU/UFSC – Museu Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina

MUVI – Museu Virtual do Patrimônio Imaterial das Paneleiras de Goiabeiras

NA – Não se Aplica

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PI – Portaria Interministerial

PNE – Plano Nacional de Educação

ProExt – Programa de Extensão Universitária

PRONAPA – Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas

PUCGO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

REVBEA – Revista Brasileira de Educação Ambiental

SAE – Seção de Assistência ao Ensino

SE – Superintendência

SEB – Secretária de Educação Básica

SESU – Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UCG – Universidade Católica de Goiás

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UHE – Usina Hidrelétrica de Energia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó

UPF – Universidade de Passo Fundo

WAC – *World Archaeological Congress*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
1 CAPÍTULO: O Percurso das Ações Educativas.....	27
1.1 As Ações Educacionais para o Patrimônio.....	35
1.2 O Percurso da Educação Patrimonial .....	40
1.3 Arqueologia Pública: uma Área de Investigação.....	49
1.4 As Orientações Pedagógicas .....	55
2 CAPÍTULO: A Política Nacional.....	62
2.1 As Primeiras Políticas para o Patrimônio .....	63
2.2 Os Anos de 1980 a 2002.....	72
2.3 No Tempo da Portaria 230.....	80
2.4 O Cenário Contemporâneo .....	83
2.5 Outras Esferas Normativas .....	91
3 CAPÍTULO: As Contribuições da Academia para Educação Patrimonial .....	100
3.1 Do Patrimônio para Educação .....	102
3.2 Os Instrumentos de Valorização .....	112
3.3 As Práticas Educacionais nas Teses .....	128
3.4 As Práticas Educacionais nas Dissertações .....	134
4 CAPÍTULO: As Ações Educativas na Arqueologia Preventiva .....	141
4.1 As Instruções na Ótica Preventiva .....	144
4.2 A Métrica para Prática Educativa.....	150
4.3 Os Elementos de Socialização.....	159
4.3.1 Ensaio 1.....	165
4.3.2 Ensaio 2.....	167
4.3.3 Ensaio 3.....	170
4.3.4 Ensaio 4.....	171
4.4 Os Elementos de Divulgação.....	174

5	CAPÍTULO: As Construções do Diálogo.....	180
5.1	O Alcance das Ações Educativas .....	183
5.2	A Efetividade das Ações Educativas.....	192
5.3	Os Marcos Referenciais.....	196
5.4	Mirando o Passado com Futuro .....	209
	REFERÊNCIAS.....	224

## INTRODUÇÃO

As crianças visualizam, ao longe, algumas silhuetas que movem baldes e peneiras em um balanço sem fim de terra e vento. Movidas pela curiosidade, dirigem-se ao local. Lá encontram pessoas que estão em parte dentro de buracos a escavar com abnegação, concentradas nos detalhes das minúcias da pequena materialidade. Outros, nos baldes, levam e tratam do sedimento retirado dos buracos quadrados, delineados por graus. O quadrilátero parcela a paisagem.

A estes desconhecidos dirigem indagações: o que estão fazendo? Por que cavam? Por que o buraco? Então, uma das pessoas envolvidas no trabalho levanta-se e dirige-se a eles. De forma eloquente informa que se trata de um sítio arqueológico. Com explicação erudita, o cientista responde às questões suscitadas pelo prosaico grupo. Mas as perguntas novamente se entrepõem: por que cavam? O pesquisador tenta novamente atender ao pedido, porém parece que sem sucesso; os pequenos interessados dão de ombros, riem, agradecem e saem, com eles levam os cachorros e ficam-se as moscas. Nosso intérprete e agora arqueólogo volta-se para suas atividades.

Essa e outras histórias são narradas pelo Professor Dr. Klaus Peter Kristian Hilbert no livro *Ossos do Ofício*, que é um manual da arqueologia em formato de diário. A pequena narração feita revela muito da proposta dessa pesquisa, a interlocução de quem pergunta e quem responde.

Para delinear o contexto dessa tese, busco a pergunta de Hilbert (2006, p. 91), que propõe uma reflexão entre o arqueólogo, a cultura material, a produção de conhecimento e sua divulgação: “como posso assumir um compromisso frente à sociedade, se logo no começo de minhas reflexões tenho dificuldade em situar-me na sociedade?”.

É desse panorama de reflexão e indagação que advêm as minhas inquietações, após as atividades de escavações arqueológicas, diante da aplicação das ações educativas, de divulgação e esclarecimento, sejam elas para o público especializado ou leigo. Como afirma Wright Mills (1975, p. 22 *apud* JOSÉ REIS, 2010, p. 10), é preciso “aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente”.

Nesse quadro, para responder à demanda, alinho meu pensamento a Rossano Bastos (2007, p. 92): “pensar a função social da arqueologia é pensar o uso, a apropriação por parte do público (...) do conhecimento produzido pelo arqueólogo em razão de suas pesquisas” acadêmicas ou preventivas<sup>1</sup>.

Sendo assim, as questões aqui apresentadas foram suscitadas em meus 10 anos à frente do trabalho arqueológico, principalmente no que se refere à divulgação do conhecimento que a pesquisa gera. Há anseios alcançados da difusão do saber, porém ao voltar aos lugares que serviram nos primeiros momentos da propagação do patrimônio cultural, sejam eles locais formais ou informais de ensino, não havia resquício do desenvolvimento do trabalho iniciado, no máximo uma ou outra parcela que considerava os atos de troca de saberes eram para “matar o tempo”, “feriado”, “cumprir uma obrigação”, “um dia festivo” ou “o ato pelo ato”. A reflexão desse processo se fez por meio de perguntas: como efetuar ações que permaneçam na média e longa duração? Quais são os atores para que este processo se torne possível? Como proceder para que isso aconteça?

É através desses questionamentos e com o ideal de expandir o conhecimento sobre o patrimônio cultural para além das fronteiras dos próprios pesquisadores, de atingir ao público que vem mostrando a cada ano mais interesse na sua história – basta ver o número de publicações em revistas, sites, filmes e outros nichos de comunicação – que passo a apresentar o objetivo dessa tese.

Tendo em mente que no campo da divulgação do conhecimento arqueológico há três vertentes conceituais, para fins de ilustração com propósito de demarcar a pesquisa, para estas correntes citamos Victor Menezes *et. al* (2014, p. 124), que propõe os termos Arqueologia Pública, Divulgação Científica e Educação Patrimonial”, que são tratados como sinônimos, porém “referem-se a campos práticos e teóricos distintos que dialogam com as práticas arqueológicas”. Assim,

---

<sup>1</sup> Arqueologia Preventiva é entendida como todo e qualquer processo ou procedimento que vise estabelecer de forma preventiva a proteção, para que não ocorra dano ou qualquer tipo de mutilação ao patrimônio cultural arqueológico. Está alicerçada em métodos e técnicas da prática arqueológica desenvolvidos por profissionais treinados e reconhecidos como arqueólogos. Tem como paradigma ações preferencialmente invasivas, que preservem o melhor possível as condições objetivas da paisagem cultural arqueológica *in situ*. No Brasil, tem sido adotada por instituições como o IPHAN, que trabalha prioritariamente no campo das pesquisas básicas aplicadas à preservação (ROSSANO BASTOS; KATIANNE BRUHNS, 2011, p. 95).

**Arqueologia Pública**, por exemplo, tendo por premissa a ciência arqueológica como prática política, trabalha de forma transversal com o campo da **Divulgação Científica**, um dos campos responsáveis pela construção de poderosos imaginários culturais sobre a arqueologia, e cujos debates definidores encontram-se principalmente no campo do jornalismo e da comunicação. A transversalidade também encontra frutos nas parcerias entre as discussões próprias da Arqueologia Pública e os debates produzidos no seio da **Educação Patrimonial**, com suas múltiplas vertentes, interpretações e empoderamentos vinculados às noções patrimoniais (Grifo nosso).

Desmembrando cada conceito, temos em Márcia Bezerra (2011, p. 62) que a Arqueologia Pública é uma vertente da Arqueologia que está “preocupada em compreender as relações entre distintas comunidades e o patrimônio arqueológico, considerando o impacto do discurso acadêmico em sua visão de mundo, o lugar de suas narrativas na construção do passado e a gestão comunitária dos bens arqueológicos”. Para Tatiana Fernandes (2007, p. 33) a Arqueologia Pública compreende o “campo científico da Arqueologia destinado a discutir, intervir e rever a relação dialética entre ciência arqueológica e sociedade”.

Quanto ao termo Divulgação Científica, o físico Marcelo Knobel (2012 *apud* MENEZES *et al.*, 2014, p. 125) afirma que:

a definição de Divulgação Científica é incerta, apesar disso, o pesquisador destaca que a D.C. converge “a todas as ações feitas para transmitir a ciência à população em geral”, citando as atividades de museus de história natural, parques, zoológicos, centro de ciências, jardins botânicos e mesmo o jornalismo, livros, sites e outras mídias.

Nesse mesmo teor, Adriana Rossi (2011 *apud* MENEZES *et al.*, 2014, p. 125), “postula a D.C. como uma maneira de levar aquilo que é feito na academia à população em geral, sem, contudo, ter a pretensão de formar novos cientistas, mas, sim, despertar possíveis vocações ou sensibilidades”. Portanto, para os autores “muito além de informar, almeja-se despertar o espírito crítico em relação às pesquisas da academia, propiciando à população o uso da ciência em seu cotidiano” (MENEZES *et al.*, 2014, p. 125).

Finalmente, chegamos ao conceito chave para esta pesquisa: a Educação Patrimonial. De acordo com MENEZES *et al.* (2014, p. 128), “o termo patrimônio, que vem da palavra latina *patrimonium*, refere-se, originalmente, à herança paterna, ou seja, aos bens materiais transmitidos de pai para filho. Daí, ainda hoje, referir-se, em alguns aspectos, à herança familiar”. Porém, com a constituição dos Estados

Nacionais que surgem a partir da França pós-Revolucionária, houve a criação da “noção de patrimônio como algo que representa a todos; a história e a cultura de uma nação” (*Id.*, p. 128). No período pós-Segunda Guerra Mundial, houve nova mudança e novos acréscimos ao termo: segundo MENEZES *et al.* (2014, p. 128), o

patrimônio deixa de ser símbolo apenas dos grandes monumentos, que representavam, em grande medida, a elite e/ou os grandes acontecimentos do passado, para incluir também as práticas culturais (como danças, procissões, comidas, entre outros) e outros bens como, por exemplo, o meio ambiente.

Assim, também transcende fronteiras, “da diversidade, pluralidade de identidades e patrimônios, para além do nacional” (*Id.*, p. 128).

Também podemos conceber como uma ação educacional cultural ou mediação entre o patrimônio e a educação, tratando-se de um “conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural” (TEIXEIRA COELHO, 2012, p. 42).

Partindo desses pressupostos, Funari e Carvalho (2011, p. 10 *apud* MENEZES *et al.*, 2014, p. 129) relatam que “só é possível preservar o patrimônio através do seu conhecimento e afeição”. Ainda de acordo com os autores (*Id.*, p. 10), a Educação Patrimonial

surgiria então como um veículo de aproximação das comunidades com os seus patrimônios; uma metodologia de aprendizagem a partir dos bens culturais de determinadas sociedades; e que pretenderia, a princípio, a criação de diálogos entre o educador e o público com o qual atua.

Segundo Elizabete Tamanini (2013, p. 11), a metodologia da Educação Patrimonial surge no Brasil a partir da década de 1980, em meio a importantes discussões acerca da necessidade de se aprofundar o conhecimento e preservação do Patrimônio Cultural, “inspirada em pedagogias para o aprendizado da herança cultural da Inglaterra (*Heritage Education*) e resultado, principalmente, das transformações ocorridas com o campo e conceito de educação no século XX”. A autora relata que nessa mesma época foram desenvolvidas por Paulo Freire as experiências de Educação Popular, o que “abriu caminhos para a reflexão sobre o papel do conhecimento e a responsabilidade social e política do educador”. De acordo com Menezes *et al.* (2014, p. 129), “questiona-se, então, não somente o papel dos museus, patrimônios e monumentos na educação, mas, também, as possibilidades

de ações dos educadores, que atuam como intermediários entre esses espaços e o público”.

É válido inquirir acerca de que forma se dá a E.P: se é um mecanismo de troca de experiências entre o “educador” e aquele que é o objeto dessa educação; se há um modelo formal dessa educação patrimonial, no qual o detentor do conhecimento científico é responsável por transmiti-lo a alguém; e ainda, se a preservação de um patrimônio só pode ser alcançada através de uma educação patrimonial que leve em conta a memória, o valor simbólico, o conhecimento e a afeição que se tem por esse patrimônio. Para refletir tais questionamentos, deve-se ter em mente que a EP, como toda disciplina, é um campo político, e, como tal, envolve escolhas, que vão desde o quê preservar até qual memória deve ser escolhida (MENEZES *et al.*, 2014, p. 129).

Pois bem, alicerçados pela exposição dos conceitos Divulgação Científica, Arqueologia Pública e Educação Patrimonial, há alguns pressupostos que devem ser esclarecidos. No campo da dimensão pública da arqueologia, existem discussões teóricas, conceituais, metodológicas e políticas de atuação perante as ações de divulgação. Sendo assim, não entraremos na arena dos termos da Arqueologia Pública e da Divulgação Científica, lugares que, embora articulados entre si, ainda são territórios em litígio: dessa maneira, serão mencionados apenas para contexto histórico. Os termos Educação Patrimonial e ações educativas serão empregados como sinônimos.

Para atingir o objetivo desse trabalho, que é refletir sobre a prática da educação patrimonial na arqueologia, utilizaremos a metodologia que Gislene Monticelli (2005, p. 8) denomina de “macroanálise”, a qual aponta o “contexto histórico e político nacional” da “implantação de obras de engenharia e infraestrutura” e os impactos desses ao patrimônio cultural. Para entender o processo da “arqueologia em obras de engenharia e em que contexto ela foi e vem sendo implantada”.

Além disso, utilizaremos o método comparativo, análise comparativa ou estudo comparativo. Em virtude das divergências na nomenclatura assinaladas, utilizaremos a nomenclatura de pesquisa comparativa, tratando-se do

tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças e, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (SERGIO SCHNEIDER; CLÁUDIA SCHMITT, 1998, p. 49).

Sendo assim, empregamos nesse estudo os métodos de macroanálise e de pesquisa comparativa como abordagem metodológica para refletir sobre as ações educativas na arqueologia<sup>2</sup> acadêmica e preventiva<sup>3</sup>. Há uma questão importante a ser observada na distinção entre arqueologia acadêmica e a preventiva: trata-se do produto final de ambas. Enquanto, na primeira, o produto final é a titulação acadêmica (graduado, mestre, doutor) e seu trânsito acontece nas esferas do IPHAN e da Universidade; na segunda, o término se dá com apresentação do produto anuência<sup>4</sup> e sua circulação acontece somente na esfera do IPHAN.

Dito isso, as fontes de análise serão o banco de dados, dissertações e teses, com o conceito Educação Patrimonial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em contraponto às ações educativas no âmbito da arqueologia preventiva geradas a partir da publicação da Portaria 230/2002<sup>5</sup> até o ano de 2015. As considerações que procuramos aferir foram as potencialidades, as limitações e os desafios que cada grupo observado (professores, alunos, comunidade) usufruiu no contato com o patrimônio cultural por meio das ações para o patrimônio no aspecto educativo e temporal (curto, médio ou de longa duração).

O recorte cronológico foi estabelecido por dois marcos legais emitidos pelo IPHAN, o primeiro a Portaria 230/2002 que institui no Artigo 6º, Inciso 7º, que em todas as fases da pesquisa arqueológica deveriam ser implantados o Programa de Educação Patrimonial, e assim, conduz normativamente as ações educativas para

---

<sup>2</sup> A arqueologia acadêmica e a preventiva não possuem distinção “no nível da substância, isto é, do nível do objeto e do processo do conhecimento”. Todas as diferenças incidem, exclusivamente, sobre condições operacionais: a) a situação da ameaça concreta à sobrevivência total ou parcial do registro arqueológico; b) a delimitação da (s) área (s) afetada (s) segundo critérios exclusivamente derivados dos fatores que produzem o risco; c) prazos também derivados dos mesmos fatores de risco (ULPIANO MENESES, 1988, p. 05).

<sup>3</sup> Arqueologia Preventiva tem como sinônimos arqueologia de contrato, arqueologia consultiva, arqueologia de consultoria, arqueologia de convênio, arqueologia de salvamento, arqueologia de resgate, arqueologia de conservação, arqueologia de gestão ou arqueologia para obras de engenharia. Para esta pesquisa utilizaremos o termo arqueologia preventiva.

<sup>4</sup> Anuência trata-se da manifestação do IPHAN na autorização de prosseguimento para os estudos ambientais/culturais durante as etapas do licenciamento (Licença Prévia, Licença de Instalação e Licença de Operação), quando ao fim do processo, dos estudos arqueológicos, o órgão federal anui a implantação do empreendimento, ou seja, dá o de acordo com a instalação da obra.

<sup>5</sup> Portaria nº 230 de 17 de dezembro de 2002, “relacionada aos projetos a serem executados nos licenciamentos ambientais de empreendimentos”, que trata “especificamente dos procedimentos a serem adotados por empreendedores e arqueólogos, por ocasião da elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental naquelas obras de maior porte e em cada etapa do licenciamento” (Licenças: Prévia (LP), de Instalação (LI) e de Operação (LO)) (GISLENE MONTICELLI, 2010, p. 116).

dentro do processo da arqueologia preventiva. E o segundo, trata da IN 001/2015, que nos Artigos 43º a 45º, estabelece novas relações na prática da Educação Patrimonial.

Mas o que seria esta ação educativa ou educação patrimonial? Para Maria Isabel da Cunha (2006, p. 444), a ação educativa é o “exercício intencional que emprega energias humanas capazes de produzir um efeito pedagógico, passando do projeto à sua realização”. O termo prática educativa, para a autora, é uma “ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social, sendo ambos os termos relacionados entre si”.

Da mesma forma, segundo Marília Morosini *et al.* (2011, p. 232), a ação educativa e o processo pedagógico

são construídos em relações sociais, produtivas e étnico-raciais que influenciam princípios, conceitos e objetivos da Pedagogia, isto é, desenvolvem-se na união entre conhecimentos culturais e científicos, na socialização e construção do conhecimento, em valores estéticos e éticos naturalmente ligados a processos de aprendizagem.

Enquanto para Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro (1999, p. 06):

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades de seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural.

Cláudia Teixeira (2008, p. 199) resume a metodologia da Educação Patrimonial como

uma ação educativa que utiliza os bens culturais como fonte primária do conhecimento, gerando um diálogo permanente entre os indivíduos e os patrimônios culturais. Portanto, suscita um grau de pertencimento, fazendo com que o indivíduo adquira o hábito de valorizar e preservar.

De acordo com o conceito de Educação Patrimonial utilizado pelo IPHAN através da Portaria 137/2016, no Artigo 2º,

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 sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

### O órgão federal complementa que a Educação Patrimonial compreende

todos os processos educativos que primem pela construção coletiva do conhecimento, pela dialogicidade entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas.

Portanto, esta pesquisa tem o propósito de refletir sobre as ações e práticas realizadas ou pretendidas no contexto do processo arqueológico desde a curta até a longa duração, seja ele proposto ou executado na área acadêmica ou na preventiva. Principalmente no que tange à arqueologia preventiva e à formalização da difusão da pesquisa arqueológica, já que esta conta com a regulação de uma política nacional e recursos financeiros específicos. Além disso, possui como ferramenta essencial para tal difusão a Educação Patrimonial, pois apresenta-se a distintos públicos e lugares.

Assim, mesmo com o esforço do corpo de arqueólogos e arqueólogas e embasados por uma normativa, fazem-se necessárias as seguintes perguntas: o público-alvo dessas ações consegue perceber-se como narrador e produtor do patrimônio cultural ou se vê apenas como consumidor do que é apresentado a ela? De que modo e durante quanto tempo se faz necessária a intervenção educativa para que exista fecundidade em suas ações? Em que momento os professores ou professoras são convidados a serem agentes na promoção do Patrimônio Cultural?

O Patrimônio Cultural, ao ser definido, deve ser pensado além da natureza material ou imaterial que constitui, mas, como Jacques Leenhardt (2011, p. 09) define, “pela modificação que se opera na consciência social no momento em que determinada categoria de objetos passa para outro mundo separado do cotidiano, gerado por regras de manutenção e de veneração específicas”. Esse conjunto imbricado pela mudança de estatuto, pertence “ao estoque acumulado da longa duração” De acordo com Leenhardt (2011, p. 09), os bens culturais

se encontram separados do presente ativo e da sociedade para entrar em sua memória. A partir de então, eles permanecem ao mesmo tempo aquém e além do presente, sem outra função além de pertencer ao passado, de serem tecnicamente e esteticamente ultrapassados e defuntos do espaço cotidiano da vida, mas, ao mesmo tempo, eles se tornam disponíveis para uma nova vida imaginária.

Assim como expressa Hilbert (2006, p. 99), “os bens culturais não podem ser fixados dentro de uma única rede de significados, espaços e tempos. Trata-se de um produto perecível, criativo, versátil, maleável e principalmente social”.

Perante essa narrativa, em que os bens culturais perfazem “essa passagem de um estatuto a outro” quando são retirados de seus locais de repouso, na arqueologia trata-se do momento do salvamento/resgate. Alçados a esta nova posição, há uma “elaboração de discursos sobre o valor de tais objetos, que, saindo do espaço do trabalho entram no da contemplação e da memória”. É nessa nova posição que “acompanha-se de uma abundante produção de discursos que constroem o caráter memorial e monumental desses objetos” (LEENHARDT, 2011, p. 10).

A Educação Patrimonial tem por objetivo “levar as pessoas a perceber, compreender e identificar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural”, sejam estes providos das disciplinas arqueológica ou museológica, para que venham a ser “referências para o presente e para o futuro”. Ao imergir-se no drama do tempo pretérito, ao “ouvir as vozes de seus atores, colocar-se em suas peles e ossos, sentir suas alegrias e perceber suas angústias, seus temores e fracassos”, realizamos “um exercício mental e emocional que pode nos fazer descobrir o quanto fazemos parte dessa história” (MARIA DE LOURDES HORTA, 2005. p. 11).

Esse método provoca narrativas da sociedade perante seu patrimônio cultural e vice-versa. O cenário apresentado se encontra dividido em cinco capítulos, de modo a direcionar o assunto aos aspectos que sobressaem nas ações educativas. Sendo assim, entendemos que, em linhas gerais, o trabalho se encontra exposto: o contexto histórico das ações educativas; as normas e leis; as contribuições da academia e, respectivamente, da arqueologia preventiva; e, finalmente, as reflexões e a proposta para uma Educação Patrimonial que visa o docente e a longa duração.

Os caminhos percorridos da tese foram:

**CAPÍTULO 1 – Percursos das Ações Educativas:** no decorrer desse capítulo serão apresentados os primórdios das ações educativas, da educação patrimonial, da arqueologia pública e das orientações pedagógicas, no cenário brasileiro; bem como as mudanças no contexto da divulgação da produção do conhecimento referente ao

patrimônio cultural. O conteúdo está dividido em 4 percursos de ações educativas no Brasil. A primeira abordagem, as ações de divulgação a partir da primeira metade do século XX; a segunda, a Educação Patrimonial, que se trata da tradução do termo britânico *Heritage Education*, feito por Maria de Lourdes Parreiras Horta no ano de 1981, que, através dos métodos inéditos para o país, trouxe reflexões na relação de educação e patrimônio; o terceiro, a Arqueologia Pública como modelo de investigação e difusão dos trabalhos na disciplina arqueológica; e, o último subcapítulo, que relaciona as orientações pedagógicas, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com as ações educativas para a preservação e a valorização do bem cultural, colocando a escola como ator principal na difusão da consciência da preservação do patrimônio cultural.

**CAPÍTULO 2 – A Política Nacional:** neste capítulo, serão abordadas as normas e leis das primeiras políticas públicas norteadoras para o patrimônio cultural no Brasil, que se iniciaram com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e foram efetivadas através dos marcos legais Decreto-Lei nº 25/1937 e a Lei nº 3.924/1961 e, posteriormente, a Constituição Federal de 1988, com os Artigos 215 e 216. Ao longo desse período, foram desenvolvidas, publicadas e aperfeiçoadas diretrizes que visam o tema patrimônio cultural: a Portaria nº 230/2002 que, conforme Monticelli (2010, p. 116), está “relacionada aos projetos a serem executados nos licenciamentos ambientais de empreendimentos”; a contribuição da Instrução Normativa nº 001/2015, que “estabelece os procedimentos administrativos a serem observados pelo IPHAN”(BRASIL, 2015), e abrange os Artigos 43 a 45, específicos para Educação Patrimonial; e, como ponto culminante, a Portaria nº 137/2016, que estabelece as diretrizes da Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN; além das referências às Conferências Gerais da Unesco, Nova Délhi, em 1956 e Paris, nos anos de 1970 e 1972.

**CAPÍTULO 3 – As Contribuições da Academia para Educação Patrimonial:** este capítulo se propõe a refletir sobre as dimensões da Educação Patrimonial a partir da fonte de produção acadêmica, dissertações e teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações colhidas referem-se aos dados de 218 (duzentos e dezoito) trabalhos de pesquisa, classificados em 19 (dezenove) teses e 199 (cento e noventa e nove) dissertações. Sendo assim, empregamos nesse estudo os métodos macroanálise e pesquisa

comparativa como abordagem metodológica para refletir sobre as ações educativas na arqueologia acadêmica. As considerações que procuramos aferir foram as potencialidades, as limitações e os desafios que cada grupo observado (professores, alunos, comunidade) usufruiu no contato com o patrimônio cultural por meio das ações para o patrimônio no aspecto educativo e temporal (curto, médio ou de longa duração).

**CAPÍTULO 4 – As Ações Educativas na Arqueologia Preventiva:** este capítulo apresenta as considerações sobre as ações educativas durante as pesquisas da arqueologia preventiva. A Arqueologia Preventiva, segundo Bastos *et al.* (2007, p. 145), deve ser “entendida como todo e qualquer processo ou procedimento que vise a estabelecer de forma preventiva a proteção para que não ocorra danos ou qualquer tipo de mutilação ao patrimônio cultural arqueológico”. Para tanto, uma das etapas do processo do licenciamento cultural diz respeito à Educação Patrimonial. Na execução do Programa de Educação Patrimonial, durante o diagnóstico arqueológico, o pesquisador deve procurar estabelecer um diálogo com os trabalhadores da obra e a população local. Na aplicação do projeto de ações educativas, torna-se necessário contar as informações locais e regionais sobre a ocupação humana em seus vários momentos temporais. Para tanto, apresentamos algumas reflexões nas instruções normativas recorrentes à Educação Patrimonial e como estas são aplicadas e divulgadas perante a comunidade da região do empreendimento.

**CAPÍTULO 5 – As Construções do Diálogo:** o capítulo apresenta a somatória das considerações acerca das práticas educacionais no contexto arqueológico. A Educação Patrimonial atua dentro do campo político da Arqueologia; decorre desta esfera a educação voltada ao patrimônio e comunidade. Tânia Andrade Lima (1988) reflete que o patrimônio cultural sofre interpretações à serviço de ideologias e valores escusos à sociedade. Há de se considerar que a cultura e a educação são consideradas pilares para identidade de um povo, ao entendermos que a Educação Patrimonial tem importância direta na conscientização da sociedade perante seu patrimônio cultural material e imaterial. Mas o atual cenário se encontra fadado no escopo apresentado: para contrapor a este atual momento, há a necessidade de se pensar em um novo paradigma que comporte o processo de construção e reconstrução do patrimônio cultural e que envolva a comunidade. O cenário proposto busca nas experiências relatadas nos capítulos anteriores com uma tributação relativa à Educação Patrimonial pelo IPHAN e, assim, congrega a expertise do

CEDUC/CNA/IPHAN, o montante de taxa aliada a um edital voltado à participação de escolas públicas, de museus e de universidades.

## 1 CAPÍTULO: O Percurso das Ações Educativas

No decorrer desse capítulo serão abordados os primórdios da divulgação arqueológica. O conteúdo está dividido em 4 percursos que as ações educativas tiveram no Brasil. A primeira abordagem narra *As Ações Educacionais para o Patrimônio* efetuadas no prisma da Arqueologia no Brasil, que não são tomadas somente pela cultura material, mas, antes, envolvem a paisagem, as pessoas, o meio ambiente e a cultura imaterial. Lembramos que estas ações não partem somente do Estado da legislação, mas sim de outros personagens que participam da sociedade. Sendo assim, a narrativa se concentra na primeira metade do século XX no Brasil, nos estudos dedicados à relação entre educação e museus. O momento seguinte relata *O Percurso da Educação Patrimonial*, que vem da tradução do inglês britânico feita por Maria de Lourdes Parreiras Horta do termo ou método *heritage education* e surge no Brasil em meio a importantes discussões acerca da necessidade de se aprofundar o conhecimento e a preservação do Patrimônio Histórico-Cultural. Para Camila Wichers (2011, p. 68), o método trouxe “reflexões inéditas ao país” quanto à relação entre “educação e patrimônio” no museu. Para Leilane Lima (2014, p. 54), a Educação Patrimonial surge “como campo de conhecimento, reflexão e ação, constituído por percursos históricos e diretrizes conceituais discutidas e propagadas em diferentes contextos (órgão federal do patrimônio, ambientes formais e não formais de ensino, etc.)”. O terceiro subcapítulo refere-se à *Arqueologia Pública, uma Área de Investigação*, que ganhou evidência a partir da “regulamentação legal da pesquisa arqueológica em consonância com as diferentes licenças ambientais, que resultou na exigência da realização de ações e programas educativos de Arqueologia, como uma das condicionantes para aprovação dos estudos” por parte do IPHAN (LIMA, 2014, p. 60). Conforme Pedro Paulo Funari e Márcia Bezerra (2013, p. 90), esta possui como objetivo principal “compreender criticamente o processo histórico em uma perspectiva dialética que promovesse a reflexão sobre a constituição do passado a partir do presente e sobre o presente como ‘fonte da manipulação do passado’”. Assim, para este grupo, a Arqueologia “como outras ciências não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é uma forma de fazer política por outros meios” (ARENAS e SANOJA, 1999, p. 70 *apud* FUNARI; BEZERRA, 2013, p. 90). O quarto conteúdo se relaciona com As

*Orientações Pedagógicas*, as ações educativas para preservação e valorização do bem cultural, que se estabelecem através de

vínculos das políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas para enriquecer o processo pedagógico a elas inerente (SÔNIA FLORENCIO *et al.*, 2014, p. 25).

Nesse sentido, uma estratégia promissora é a “implementação de sistemas de redes, com o objetivo de ampliar o raio de ação e número de parceiros” (*Loc. Cit.*). A escola tem um papel privilegiado na difusão da conscientização da preservação do patrimônio cultural. Para Sandra Pelegrini (2009), há três fatores que colaboram para isso: o primeiro, o espaço de sociabilidade; o segundo, um local de aplicação; e o terceiro, local de abrigo.

Para desenvolver a narrativa desse capítulo, visando à compreensão do contexto histórico, vejamos o relato de Pedro Paulo Funari e Glória Tega (2015, p. 51), os quais observam que a “Arqueologia, desde seus inícios, esteve ligada à divulgação e, em certo sentido, sempre se beneficiou dessa associação com o grande público”. Por exemplo: “Pompeia, a antiga cidade romana soterrada pela erupção do vulcão Vesúvio em 79 d.C.”, na atual Itália, “foi descoberta em meados do século XVIII e, em certo sentido, iniciou a Arqueologia a partir do desenterramento da cidade e da coleta e divulgação das antigas pinturas, estátuas e artefatos”. Nesse sentido, os autores salientam que a “nascente disciplina surgia na esteira da modernidade e dos meios de comunicação, em particular a imprensa, que marcaria a Arqueologia em direta e umbilical ligação com o grande público”.

A partir daí, essa relação nunca deixou de ser essencial e onipresente, como atestam as campanhas napoleônicas no Egito, os êxitos de bilheteria das exposições arqueológicas, a criação das Escolas de Arqueologia em Atenas e Roma, ou as aventuras de Schliemann para descobrir Tróia, ou seja, tudo isso mostra como o público leigo estava no centro das decisões tanto acadêmicas quanto de Estado (*Ibid.*, p. 51 e 52).

A partir do século XX, “ainda nos primórdios da sociedade de massa”, houve o aprofundamento da arqueologia com o público, a “difusão da imprensa popular e dos livros destinados à população comum, em edições de bolso”. Posteriormente, a adoção do que “viria a produzir novos meios de difusão em larga escala”, a televisão, o que alastraria a Arqueologia ao grande público (*Ibid.*, p. 52).

Seguindo o contexto histórico da difusão de temas arqueológicos, “o cinema norte-americano foi responsável, desde muito cedo, pelo tratamento do tema arqueológico, ainda que, muitas vezes em meio a tramas sobre a Antiguidade, escritas no Renascimento ou em épocas posteriores”. Ressalta-se “as reconstruções de edifícios e lugares estiveram sempre muito calcadas nos vestígios arqueológicos e levavam ao interesse pela disciplina”; assim como “os filmes sobre os arqueólogos aventureiros Indiana Jones e Lara Croft” (*Ibid.*, p. 53).

No atual momento, a internet tornou o “crescimento ainda mais notável da intersecção entre Arqueologia profissional e acadêmica e a difusão para o grande público”. Há uma “diversificação de narrativas em torno de questões arqueológicas que se difundem sem o controle dos profissionais” (*Ibid.*, p. 53).

Por outro lado, como alerta Hargreaves, a narrativa torna-se a realidade e os próprios arqueólogos não podem subtrair-se da influência dos meios de comunicação nas suas interpretações. Isso já havia sido explicitado por Richard Wilk (1985), ao dizer que os arqueólogos interpretavam os vestígios da civilização maia a partir do que liam na revista Time sobre os acontecimentos de sua época (FUNARI, 1988), assim como Richard Hingley (2005) ao dizer que os arqueólogos interpretaram o mundo antigo a partir do que haviam aprendido quando crianças (*Ibid.*, p. 55).

Além disso, nessa temporalidade narrativa, houve ao mesmo tempo “a preocupação da preservação de documentos de arquivos com a criação de instituições arquivísticas públicas e com critérios próprios” (FUNARI, 2010, p. 84 e 85). Para tanto, a “consequência natural dessa preocupação com a documentação fez surgir grandes iniciativas arqueológicas de coleta e publicação de artefatos, edifícios e outros aspectos da cultura material” (*Ibid.*, p. 84 e 85). Mas somente no século XIX, “como resultado da Filologia e da História, que a cultura material passaria a ter um estatuto completamente diverso, não mais como objeto artístico, como modelo ou como curiosidade, para tornar-se uma fonte histórica” (*Ibid.*, p. 85).

Iniciaram-se, assim, a catalogar os acervos de objetos existentes nas coleções, a desenhar e publicar, em livros e artigos científicos, as descrições detalhadas dos edifícios antigos que passavam, dessa forma, da categoria do estético ou pessoal, para o científico e coletivo. Se antes era comum que objetos, edifícios e mesmo pinturas antigas fossem retratadas por artistas, em cópias, portanto, artísticas, a partir desse momento passaram a ser reproduzidas em desenhos técnicos, e não mais artísticos, segundo critérios técnicos e científicos, com uso de medição e escala. Com o advento da fotografia, seriam então retratados por meio de imagens que se queriam neutras e objetivas. Portanto, os primeiros documentos arqueológicos, antes mesmo de se iniciarem as escavações científicas, formaram todo aquele

imenso material acumulado na forma de “antiguidades” que passavam por um processo de transformação em fonte científica de informação (*Ibid.*, p. 85 e 86).

Funari (2010, p. 86) reforça que “os museus exerceram papel significativo nesse primeiro momento. Criados no contexto dos novos estados nacionais surgidos a partir do século XVIII e no XIX, eles contribuíram tanto para a formação de uma identidade nacional”. Para o autor, os “artefatos reunidos já não eram coleções privadas de antiquário, como nos séculos anteriores, mas estavam nos museus públicos, instituições científicas, e serviam, de forma explícita, como fonte de informação para os historiadores positivistas”. Destaca-se que “cada objeto era registrado e, se possível, publicado segundo critérios acadêmicos, de modo a que pudesse servir ao historiador especializado naquela civilização e período”.

As pesquisas arqueológicas desenvolvidas adiante, no “final do século XIX e o início do século XX viriam conhecer uma ampliação significativa do conjunto de fontes arqueológicas e isso se deu tanto nos avanços técnicos quanto a mudanças epistemológicas e políticas” (*Ibid.*, p. 89).

Nos anos de 1920, “o movimento modernista<sup>6</sup> toma força no Brasil, ventos de mudança também se faziam anunciar no universo político do País”. Getúlio Vargas foi alçado ao poder e, posteriormente, implantou o regime ditatorial denominado de Estado Novo. Nesse quadro,

convergiam discursos culturais e políticos” que dariam “especial atenção à questão da identidade nacional e do patrimônio, colocando a arqueologia e, particularmente, a temática indígena, em diálogo com o ambiente sociopolítico do País, ao mesmo tempo que os debates no interior da comunidade acadêmica seguem seu fluxo próprio (RITA POLONI, 2015, p. 101).

Personagem de destaque no movimento modernista, Mário de Andrade, desenvolveria um “trabalho teórico e político no campo do patrimônio nacional”. A

atuação junto à Divisão de Expansão Cultural do Departamento de Cultura de São Paulo e, posteriormente, no nascimento do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), será crucial no desenvolvimento de parâmetros de valorização patrimonial e de construção identitária acerca da cultura brasileira (*Ibid.*, p. 102).

---

<sup>6</sup> O Movimento Modernista no Brasil tem como marco fundador a Semana de Arte Moderna em 1922. A Semana ocorreu entre 13 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, com a participação de artistas de São Paulo e do Rio de Janeiro (MARIA SILVA, 2017. Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm> >).

Outros atores envolvidos e de “relevância no campo da cultura nacional” foram: “Lúcio Costa, arquiteto modernista responsável pelo Plano Piloto de Brasília, que passará a trabalhar como diretor da Divisão de Estudos e Tombamentos do SPHAN, a partir de 1937”; seguido por Paulo Duarte, “importante arqueólogo do período pós-Estado Novo” (*Ibid.*, p. 102).

Durante o período do Estado Novo, implanta-se “a valorização do estilo barroco como símbolo da cultural nacional”, e a “cidade de Ouro Preto é transformada em monumento nacional” (*Ibid.*, p. 102). Nesse período, o Estado se “inquietava em construir novas formas de identidade nacional, mais modernas”. Surgia o “processo de ‘tombamento’<sup>7</sup>, ou seja, delimitação de determinados espaços como monumentos históricos, logo protegidos por lei” (KALINA SILVA; MACIEL SILVA, 2006, p. 325).

Para Julia Pereira (2012, p. 159), as “bases legais, administrativas e teóricas” do Decreto-Lei nº 25/1937, que “oficializam o ‘tombamento’ de bens culturais e seu órgão executor”, o SPHAN, “teriam sido formuladas no anteprojeto de 1936”, elaborado por Mário de Andrade. Lembra a autora que “não obstante a vanguarda das ideias de Mário de Andrade, a normativa brasileira de preservação do patrimônio provém de uma trajetória jurídica e conceitual anterior”. As leis ligadas à Inspeção de Monumentos Nacionais e o Decreto nº 35/1937 possuíam “algumas diferenças”, porém “comungavam na intenção de evitar a evasão de obras de arte e a destruição do patrimônio histórico, artístico, arqueológico e arquitetônico do país”.

Considerando que é dever do Poder Público defender o patrimônio artístico da Nação e que fazem parte das tradições de um povo os lugares em que se realizaram os grandes feitos da sua história;

Considerando que a cidade de Ouro Preto, antiga capital do Estado de Minas Gerais, foi teatro de acontecimentos de alto relevo histórico na formação da nossa nacionalidade e que possui velhos monumentos, edifícios e templos

---

<sup>7</sup> A expressão “tombamento” proveniente do Direto português, foi pela primeira vez usada no Brasil, em termo de patrimônio cultural, no anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), elaborado por Mário de Andrade, em 1936. Afastando-se dos termos “classificação” e “catalogação”, recorrentes nas normativas internacionais de proteção aos monumentos históricos e artísticos e nas propostas dos juristas brasileiros, o poeta Andrade mantém a terminologia “tombamento”, reafirmando o sentido epistemológico de “registro”, “catálogo” e “inventário” advindos da Torre do Tombo, em Portugal. A Torre do Tombo era a designação dada ao Arquivo Real português, cuja existência data, no mínimo, de 1378, e no qual eram registrados em livros de Tombo documentos referentes à monarquia, aos vassallos, à administração do reino e às possessões ultramarinas, assim como às relações com outros reinos. Ao ser instalado na mais alta e principal torre do Castelo de São Jorge, em Lisboa, o Arquivo Real passou a ser conhecido por Torre do Tombo. Assim, “tombar” no Direto português passou a ter o sentido de “registrar”, “inventariar”, “arrolar” ou “inscrever”. Por extensão semântica, o termo passou a representar, no contexto brasileiro, todo o registro indicativo de bens sob a proteção especial do Poder Público (PEREIRA, 2012, p. 159)

de arquitetura colonial, verdadeiras obras d'arte, que merecem defesa e conservação; Resolve:  
Art. 1º Fica erigida em Monumento Nacional a Cidade de Ouro Preto, sem ônus para a União Federal e dentro do que determina a legislação vigente (...) (BRASIL, 1933).

Como salienta Poloni (2015, p. 102), a criação do SPHAN demonstrava que já no período compreendido como Estado Novo “havia preocupação do Estado brasileiro em evitar a perda dos fragmentos materiais do passado que chamamos de monumentos”. Para autora, “a preocupação do Estado com essa preservação deriva de uma preocupação maior, a de criar uma identidade nacional, ou de recriá-la, através de novas formas de identidade nacional, mais modernas”. Surgia o “processo de ‘tombamento’, ou seja, delimitação de determinados espaços como monumentos históricos, logo protegidos por lei”.

O envolvimento “de intelectuais e artistas, permitiu ao novo órgão (SPHAN) entrar em sintonia com a interpretação modernista da cultura brasileira e incorporar uma noção mais abrangente de patrimônio, do que abarca monumentalista e sacralizadora do patrimônio”. Estes agentes procuraram “democratizar o patrimônio nacional, oficializando como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional a produção cultural dos contextos populares e das etnias afro-brasileira e indígena” (SILVA; SILVA, 2006, p. 326).

Nessa mesma época, Heloísa Alberto Torres, diretora do Museu Emílio Goeldi, possibilita estudos sobre “as culturas marajoara e Santarém”. Além disso, promove “uma campanha em defesa dos sítios arqueológicos no Brasil” através da publicação de artigo na “Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional” (POLONI, 2015, p. 104).

O termo patrimônio, segundo Machado (2006, p. 903), “tratar-se de um termo que vem do latim *patrimonium* e cujo primeiro significado original é ‘herança paterna’, pois está ligado a *pater* (pai). Ampliando-se um pouco as suas possibilidades de uso, chega-se às ideias de ‘bem de família’ ou ‘herança comum’” e “está ligado a um conjunto de bens que foi transmitido para a geração presente”.

Posteriormente, segundo Silva e Silva (2006, p. 324), o patrimônio passa a ser denominado como patrimônio histórico.

A noção de patrimônio histórico tradicionalmente se refere à herança composta por um complexo de bens históricos (...) o fato é que os especialistas vêm continuamente substituindo o conceito de patrimônio histórico pela expressão patrimônio cultural. Essa noção, por sua vez, é mais ampla, abarcando não só a herança histórica, mas também a ecológica de uma região.

Porém, para os autores, o conceito patrimônio histórico modifica-se após a década de 1980, definindo-se

Patrimônio cultural (incluindo nessa ideia a de patrimônio histórico) como o complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõe um determinado entorno ambiental de valor patrimonial. Em sua origem, todavia, o patrimônio tem sentido jurídico bastante restrito, sendo entendido como um conjunto de bens suscetíveis de apreciação econômica (*Ibid.*, p. 324).

Segundo estes autores (*Ibid.*, p. 324 e 325), a atual definição de patrimônio cultural “se originou no documento elaborado pela Convenção sobre Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, realizada em 1972 e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)”; e o conceito patrimônio cultural “não se restringe à produção material humana, mas abrange também a produção emocional e intelectual, ou seja, tudo o que permite ao ser humano conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia pode ser chamado de bem cultural”, definidos por 4 (quatro) categorias: os bens naturais, os bens materiais, os bens intelectuais e os bens emocionais. No Artigo 1º, constam como patrimônios culturais:

**Os monumentos:** obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

**Os conjuntos:** grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

**Os sítios:** obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza assim como áreas, incluindo os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência.

Para Santos (1999) a definição de patrimônio cultural “está relacionada com a retomada da própria definição antropológica de cultura como ‘tudo o que caracteriza uma população humana’ ou como ‘o conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social’”. Bosi (1993)

considera cultura como ‘todo conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre sua própria existência’, inclusive as formas de expressão simbólica desse

conhecimento através das ideias, da construção de objetos e das práticas rituais e artísticas (*apud* SANTOS, 2001, p. 44).

Apesar de existirem leis de proteção ao patrimônio cultural, conforme Silva e Silva (2006, p. 326 e 327), “a sociedade brasileira pouco se interessou por elas ao longo do século XX. Só recentemente esse interesse começou a ser desperto, motivado principalmente pelo turismo cultural”.

Hoje, numa tentativa extrema para recuperar seu patrimônio cultural destruído, um atrativo a mais para a promissora indústria do turismo, alguns municípios ensaiam a construção de simulacros da própria história e da própria identidade perdidas. Multiplicam-se processos de ressemantização de estruturas vazias com os novos ícones da florescente indústria de cultura de massa, bem como a construção de cenários às vezes até animados com personagens, mas isolados de qualquer contaminação com a realidade, espaços esvaziados de vida e conteúdo cultural que, no máximo, poderiam ser identificados como parques temáticos, todos iguais entre si. A justificativa é sempre a “criação de empregos”, quando deveria ser o exercício pleno da cidadania, ou a “abertura para o mercado”, quando deveria ser a abertura para a sociedade (SANTOS, 2001, p. 46).

Silva e Silva (2006, p. 327) refletem a partir de uma questão: “precisamos nos perguntar constantemente se a comunidade tem, de fato, alguma identificação com aquele passado, ‘glorioso’ ou não, que está sendo evocado pelo patrimônio” e, ressaltam que devemos “sempre nos preocupar em estabelecer formas de trabalhar a relação cidadania e educação patrimonial, pois não há como valorizar o passado sem a tomada de consciência social, assim como, não há conscientização cidadã sem o conhecimento histórico”.

Na Constituição Brasileira de 1988, com os Artigos 215 e 216, o desenvolvimento cultural do país e a integração das ações do poder público à “promoção e difusão de bens culturais” se constituem como patrimônio cultural brasileiro; e esta informa que o Poder Público é o promotor da preservação, da gestão e das penas aos danos ao patrimônio (BRASIL, 1988).

Assim, o intuito desse itinerário histórico foi dar conhecimento prévio das interações da Arqueologia, do Patrimônio e da Divulgação. Os próximos subcapítulos discorrem sobre os meios utilizados para a divulgação do conhecimento do patrimônio cultural.

### 1.1 As Ações Educacionais para o Patrimônio

As ações educacionais para o patrimônio efetuadas no prisma da Arqueologia no Brasil não são tomadas somente pela cultura material, e sim envolvem a paisagem, as pessoas, o meio ambiente e a cultura imaterial. Estas ações não partem somente do Estado como legislação, mas também de outros personagens que participam da sociedade.

No século XIX os museus eram entendidos como instituições educacionais, contudo essa educação revestia-se de um caráter filantrópico, destinado a formar e uniformizar os cidadãos. Cabe lembrar que a abertura dos museus ao público no século XIX esteve relacionada à afirmação dos Estados-Nação, servindo como aparelho ideológico do Estado. Havia uma clara preocupação em formar e uniformizar os cidadãos através de ideias de natureza humana universal, de educabilidade e emancipação humana pela razão e de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber (FARIA, 2000, p. 05 *apud* WICHERS, 2011, p. 52).

No Brasil, na primeira metade do século XX, diversos estudos foram “dedicados à relação entre educação e museus” (WICHERS, 2011, p. 52). O Museu Paulista, criado em 1893 sob a direção de Hermann von Ihering, que ficou à frente como diretor na Instituição por 22 anos (até 1916), tinha como visão que o propósito do Museu era “servir ao ensino e à pesquisa e devido a essa dupla função as coleções deveriam estar organizadas de maneira a atender a essas demandas diferenciadas” (CARNEIRO, 2009, p. 29).

Para Lima (2014, p. 46 e 47), os esforços de preservação do patrimônio arqueológico iniciaram-se na década de 1920, “momento em que a Arqueologia multiplicou seus temas e suas discussões científicas”, mesmo que a temática já estivesse sendo realizada desde o século XIX no Brasil.

Houve intensos debates científicos: “o estudo dos sambaquis, da arte rupestre brasileira, dos montículos e das urnas funerárias da Bahia, as pesquisas arqueológicas nos Estados do Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, os paradeiros guarani, os polidores líticos de Cabo Frio no Rio de Janeiro”. As discussões versavam sobre o risco de que a “política preservacionista efetiva acabasse por trazer entraves à exploração econômica do território” (SOUZA, 1991, p. 89 *apud* Lima, 2014, p. 47).

Nessa mesma década, Mário de Andrade efetivou ações para importância do patrimônio, mas não somente o arqueológico, e sim, o arquitetônico, o histórico e o

artístico. “Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” (LIMA, 2014, p. 47).

No contexto educacional do escolanovismo<sup>8</sup>, introduzido no Brasil a partir da década de 1920, principalmente por Anísio Teixeira, os educadores recuperaram os potenciais dos velhos museus, e colocaram-nos na ordem do dia. Segundo Lopes, Roquete Pinto vanguardou, durante sua gestão à frente do Museu Nacional, na criação de sua Divisão de Educação, acompanhada de serviços de assistência ao ensino. Venâncio Filho voltou, em 1935, de uma excursão aos Estados Unidos impressionado com a importância que se dava no campo da educação, aos museus daquele país. Em 1946, Sussekind de Mendonça, concorrendo ao cargo de chefia da recém-criada Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou uma monografia que se tornou documento fundamental para a discussão da questão educacional dos museus do Brasil. Referindo-se à urgência do estreitamento de relações entre as escolas e os museus. (...) propôs aos museus a aplicação prática dos princípios da Escola Nova, ou seja, a transformação do seu interior, a serviço da melhoria da qualidade de ensino (LOPES, 1991, p. 13 *apud* CARNEIRO, 2009, p. 38).

Sendo assim, o Museu Nacional “foi a primeira instituição museológica brasileira a criar uma área voltada ao desenvolvimento de ações educacionais, na gestão de Roquette Pinto, em 1927”, com a Seção de Assistência ao Ensino (SAE) voltada ao “agendamento de visitas monitoradas às dependências expositivas, voltadas principalmente ao ensino escolar, bem como, o empréstimo de materiais didáticos”. As ações desenvolvidas pelo Serviço Educativo do Museu Nacional estavam na elaboração e confecção de material didático, que por sua vez era emprestado às escolas interessadas e “visava à ‘fixação’ dos conteúdos estudados em sala de aula” (CARNEIRO, 2009, p. 21).

---

<sup>8</sup> A Pedagogia Escolanovista, ligada ao ideário da Escola Nova, veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20 já eram levantadas e colocadas em prática. A grande diferença é que na década de 1920 a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. A aquisição da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo. Deveria ser uma técnica mais racional, seguindo os princípios de Ferrier, para não causar uma “fadiga inútil”. Ocorreu uma modificação nos traços e nas formas de escrita. As preocupações com a leitura também ocuparam espaço nas discussões escolanovistas. A leitura oral, prática presente em todo o período anterior de nossa história, principalmente devido ao pequeno número de letrados e de livros, deveria ser substituída pela prática da leitura silenciosa. O domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual. O ler e o escrever passaram a ser associados e racionalizados. Por outro lado, o conhecimento era adquirido através da experiência. Os alunos eram levados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los (Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_escolanovista.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm) >).

Em 1932, o relatório do Museu Nacional apresentado pelo diretor Roquette Pinto, sobre *O Papel Educativo dos Museus Americanos*, elaborado por Bertha Lutz, “pioneira da educação em museus no Brasil”. O relatório apresentava ideias na relação entre museus e educação, a viagem que fez a convite da *American Association of Museums* e da *Pan-American Union* aos Estados Unidos da América, onde colheu dados e informações sobre “o papel desempenhado pelos museus norte-americanos no que diz respeito ao processo socioeducativo e de como ele atinge diferentes segmentos da sociedade” (MIRANDA *et al.*, 2008, p. 15 *apud* WICHERS, 2011, p. 52).

No que concerne à metodologia para o trabalho com o patrimônio, acentuou a importância do tato, do contato direto com os bens patrimoniais. Bertha finaliza o relatório sintetizando o caráter dinâmico dos museus: o papel de programas educativos para os diversos públicos, da educação visual, do contato direto com os objetos e espécimes, em um processo onde “despertando, como o palácio da Bela Adormecida, transforma-se o museu moderno em fonte propulsora de sabedoria, beleza e de civilização” (LUTZ, 2008/1932, p. 104 *apud* WICHERS, 2011, p. 53).

Ainda na década 1930, Leontina Silva Busch, assistente da Seção de Educação do Curso de Formação Profissionalizante de Professores da Escola Normal Padre Anchieta em São Paulo, edita o livro *Organização de Museus Escolares*, tratando da sua experiência prática durante o curso de ensino dado às professoras de 1936 (WICHERS, 2001, p. 53).

O museu escolar era um órgão “destinado a tornar o ensino intuitivo, prático e experimental no sentido de facilitar a compreensão de todas as matérias do programa escolar (...) um ótimo elemento de ativação do aprendizado”. Mesmo direcionada a uma tipologia específica de museu, essa obra nos aponta algumas características da relação museu-escola ainda presentes nos dias atuais, salientando-se, sobretudo, o papel complementar do museu à educação formal (BUSCH, 1937, p. 31 *apud* WICHERS, 2011, p. 53 e 43).

Wichers (2011, p. 54), retrata ainda dois trabalhos, em 1939 com a publicação da conferência *A função Educadora dos Museus*, editada por Venâncio Filho no Museu Imperial,

onde são esboçadas as condições elementares para a organização de museus ativos com a pretensão de se tornarem escolas populares: roteiros claros e visíveis com percursos econômicos, materiais de apoio (plantas, gráficos, esquemas), catálogos adequados, uso de recursos modernos de visualidade e áudio atividade.

O segundo trabalho, de 1946, é a monografia *A Extensão Cultural nos Museus*, de Edgar S. de Mendonça, apresentado ao Museu Nacional, que “aponta que tanto a

educação quanto os museus estavam passando por profundas transformações, a escola se exteriorizando, adaptando-se ao ambiente social e os museus deixando de ser ‘hospitais ou cemitérios de coisas’” (MENDONÇA, 1946, p. 11 *apud* WICHERS, 2011, p. 54).

A autora conclui que “fica patente a existência no Brasil, na primeira metade do século XX, de um conjunto de reflexões devotadas à relação museu – educação”. E reflete que havia

pedagogia de museu, associada às ideias de educação permanente e educação escolar. Não obstante, as ações educativas partiam, nesses contextos, da premissa de que existia um conhecimento/verdade a ser transmitido, no âmbito de uma teoria de aprendizagem que considerava o indivíduo de forma passiva (WICHERS, 2011, p. 56).

Na década de 1950, as discussões nos museus sobre as funções educacionais estavam “relacionadas aos movimentos de educação popular e de educação permanente” (CARNEIRO, 2009, p. 39). Estes debates

embora apresentassem diferenças significativas entre si, estiveram relacionados à problematização da educação fundamental comum, principalmente a dirigida a adultos, como uma tentativa de propor caminhos que superassem os programas paliativos de alfabetização que se sucediam no País (*Id. Ibid.*).

Nesse sentido,

os museus brasileiros envolveram-se menos com as práticas de educação popular e mais com projetos e propostas europeias ligadas às discussões no contexto da educação permanente e com forte vínculo aos ideais escolanovistas, estes mais relacionados ao campo da educação escolar (*Id. Ibid.*).

Em 1958, o Conselho Internacional de Museus<sup>9</sup> (ICOM) efetuou o simpósio Museu-Educação, realizado no Rio de Janeiro, que teve como tema o papel pedagógico do museu. O resultado desse encontro foi que, no final da década 1960, o Ministério da Educação (MEC) “formou uma comissão de museólogos e educadores para realizar um diagnóstico sobre as potencialidades educacionais dos museus brasileiros, que passou a ser uma das principais preocupações quanto ao papel destas instituições”. O diagnóstico era que os museus sofriam com “dificuldades que

---

<sup>9</sup> O Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, é uma organização não-governamental internacional de museus e profissionais de museus que mantém relações formais com a UNESCO e a quem está confiada a conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial – para a sociedade. (ICOM – Comitê Brasileiro. Disponível em: < [www.icom.org.br](http://www.icom.org.br) >).

iam desde a falta de estrutura material e técnica à inexistência de uma política cultural precisa e menos ainda específica para a área de museus” (CARNEIRO, 2009, p. 41).

No ano de 1979, Waldisa Rússio, museóloga brasileira,

em artigo escrito para o jornal O Estado de São Paulo, intitulado *Os museus e a criança brasileira*, ressalta o pioneirismo e a importância da experiência realizada na sede do MASP, a exposição *Tropa, Tropeiro, Tropeirismo*, uma experiência museológica voltada ao público infantil. Neste artigo aponta, no entanto, o despreparo dos museus brasileiros em receber o público infantil (tendência que em outras regiões do mundo já se apresentava de forma muito mais estruturada) e o quanto é promissor o desenvolvimento de ações voltadas a essa parcela do público. Indica a importância das instituições museológicas pensarem em ações apoiadas em políticas culturais, além do investimento na formação de profissionais qualificados para a efetivação de programas institucionais. Essas discussões, no entanto, demoram ainda um tempo para embasarem a estruturação de ações sistemáticas nos museus brasileiros (CARNEIRO, 2009, p. 42 e 43).

Em meados da década de 1980, o Ministério da Cultura, através do Programa Nacional de Museus, estabeleceu “que estas instituições fossem agências educativo-culturais incentivando-as a promoverem ações com vistas a complementar o ensino formal adequando a educação à realidade econômica, social e cultural do país” (CARNEIRO, 2009, p. 40). Assim,

A partir deste cenário fica claro o caminho que se desenvolveu para uma escolarização dos serviços educativos nos museus brasileiros. Por um lado, as escolas foram incentivadas a buscar nos museus a ilustração, via contato direto com o acervo, dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, por outro lado, os museus viram-se responsáveis em atender a esta demanda – de complementaridade ao ensino formal e de comprometimento com as perspectivas escolares, uma vez, também, que não estavam envolvidos com políticas culturais e educacionais, reduzindo suas várias e específicas possibilidades de atuação.

As discussões sobre o papel educativo dos museus e o caminho visível para a escolarização não são recentes, mas muitas das questões levantadas ao longo desses anos ainda são bastante atuais (CARLA CARNEIRO, 2009, p. 40).

Para Carneiro (2009, p. 43), “a tentativa de teorização e sistematização das experiências educacionais desenvolvidas nas instituições museológicas brasileiras estiveram fundamentadas principalmente pelas ideias importadas do contexto inglês, da chamada *heritage education*”. Estas serão explanadas no próximo subcapítulo.

## 1.2 O Percurso da Educação Patrimonial

A Educação Patrimonial, tradução do inglês britânico feita pela Dra. Maria de Lourdes Parreiras Horta do termo ou método *Heritage Education*, surge no Brasil em meio a importantes discussões sobre a necessidade de se aprofundar o conhecimento e a preservação do Patrimônio Histórico-Cultural.

Para Wichers (2011, p. 68), este método trouxe “reflexões inéditas ao país” e a relação entre “educação e patrimônio” para dentro do museu. Lima (2014, p. 54) sublinha a “Educação Patrimonial como campo de conhecimento, reflexão e ação, constituído por percursos históricos e diretrizes conceituais discutidas e propagadas em diferentes contextos (órgão federal do patrimônio, ambientes formais e não formais de ensino, etc.)”.

A *Heritage Education* foi uma metodologia utilizada na década de 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos; e era destinada “a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar” (WICHERS, 2011, p. 62). Wichers atenta para

a associação dessa metodologia com a educação formal, o que explicaria a tendência de escolarização verificada nos programas de educação patrimonial desenvolvidos no bojo da Arqueologia Preventiva. Entretanto, esses programas se propõem a fazer ações aliadas à educação formal, mas em um tempo diametralmente oposto ao processo educativo formal, uma vez que atuam de forma pontual e não continuada (WICHERS, 2011, p. 62).

No início dos anos 1980, mais precisamente em 1983, Evelina Grunberg<sup>10</sup>, em entrevista concedida a Sandra Machado publicada em 17 de agosto de 2015 na revista eletrônica *MultiRio – a mídia educativa da cidade* com o artigo intitulado *O poder transformador da Educação Patrimonial*, explica o início da Educação Patrimonial:

---

<sup>10</sup> Evelina Grunberg, arquiteta, cursou a Escola Normal e a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Buenos Aires, concluindo sua formação no Instituto Metodista Bennett de Ensino, no Rio de Janeiro. Trabalha com Educação Patrimonial desde 1980 e, nesse meio tempo, exerceu várias funções, entre as quais a de diretora do programa de Educação Patrimonial da Coordenaria de Acervos Museológicos da antiga Fundação Pró-Memória/SPHAN; diretora do Museu Imperial de Petrópolis; e diretora do Museu da Abolição em Recife. Independentemente dos cargos ocupados, ao longo de mais de 30 anos Evelina – que atualmente é aposentada pelo IPHAN – vem realizando ações e oficinas de educação patrimonial em diferentes estados da Federação, buscando divulgar e conscientizar a população sobre o patrimônio cultural brasileiro, em instituições públicas ou privadas, em universidades ou comunidades. Aos 75 anos de idade e naturalizada brasileira há 50 anos, ela afirma que ainda acredita muito no seu trabalho (MACHADO, 2015, p. 1).

Eu trabalhava no IPHAN, e minha amiga Maria de Lourdes Horta<sup>11</sup>, no Museu Imperial de Petrópolis. Ela foi à Inglaterra fazer um curso que propunha uma revisão dos moldes de ensino de História, considerando a parte material como elemento motivador. Quando retornou, me encantei com o assunto e organizamos o I Seminário de Uso Educacional de Museus e Monumentos, no Museu Imperial, em 1983. Até então, não se fazia nenhum trabalho educativo. Era tudo muito teórico e nada concreto. O que muda com essa metodologia é a sensibilização para um olhar mais favorável para o patrimônio. A Maria de Lourdes deu o nome de Educação Patrimonial, que não existia na Inglaterra, assim como não existia nossa visão política de desenvolver, nas crianças, a consciência sobre o momento histórico em que estão inseridas.

Através da primeira publicação no seminário *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, no Museu Imperial de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, fez-se conhecer a metodologia Educação Patrimonial, conforme transcrito na entrevista da

---

<sup>11</sup> Maria de Lourdes Parreiras Horta, museóloga pela Universidade de Leicester, Inglaterra. Em 1965 iniciou sua carreira profissional como assistente de conservador no Museu da Imagem e do Som, no Rio. De 1967 a 1968 usufruiu de bolsa de estudos da Fundação *Calouste Gulbenkian*, realizando pesquisas em Lisboa, Portugal. De 1985 a 1986, usufruiu de bolsa de estudos do CNPq e do *British Council*, para desenvolver estudos de pós-graduação que resultaram no diploma de PHD, na Universidade de Leicester, no Reino Unido. Ingressou no serviço público em 1970, por concurso público do DASP do Governo Federal, para a carreira de Conservador de Museus, colocando-se em primeiro lugar, sendo nomeada para o cargo no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em novembro de 1970. A partir de então, desempenhou diversas funções como museóloga e consultora do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério da Educação e Cultura, como Chefe do Setor Técnico do Museu Nacional de Belas Artes, como Chefe da Divisão de Museologia do Museu Imperial (de 1978 a 1985) e como Coordenadora Geral de Acervos Museológicos da Fundação Nacional Pró-Memória (de 1986 a 1990). Introduziu no Brasil, em 1983, o conceito e a metodologia que intitulou “Educação Patrimonial”, hoje difundida em todo o país, e sobre a qual vem ministrando inúmeros cursos e oficinas. Presidiu o Comitê Brasileiro do ICOM (*International Council of Museums*), órgão ligado à UNESCO, de 1993 a 1999. É membro ativo do Comitê Internacional de Museologia e do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM, e membro do Conselho Consultivo do Comitê Brasileiro. Professora convidada e conferencista em diversas Universidades e cursos de especialização no Brasil e no exterior, é autora de inúmeros artigos em revistas especializadas, destacando-se o “Guia Básico de Educação Patrimonial” (Museu Imperial/IPHAN/1999). Conferencista em inúmeros simpósios e seminários, nacionais e internacionais, foi também professora assistente e professora adjunta no Curso de Museus da atual UNIRIO, e na Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, nas disciplinas de Técnica de Museus, História da Escultura, História da Gravura e Desenho e História da Arte. Foi “*scholar*” convidada pelo *Woodrow Wilson Center*, em Washington/DC, em 2000, realizando um estudo sobre a organização dos museus estatais americanos reunidos na *Smithsonian Institution*. Em dezembro de 2005 participou como convidada pelo Centro de Estudos do Palácio de Versailles da conferência sobre os “Símbolos e Imagens do Poder”, com a palestra “Le Roi est mort, vivent les Rois – L’antropophagie symbolique à la brésilienne”. De 2000 a 2008, coordenou diversos projetos especiais no âmbito do Museu Imperial e do IPHAN, destacando-se o espetáculo de “Som e Luz”, atendendo uma média de 55 mil alunos anualmente. Em 2009, participou como conferencista do Simpósio sobre a História Europeia de ultramar, no Museu Histórico de Berlin, e do Congresso de Educação, Patrimônio e Museus promovido pelo CECA/ICOM Latino Americano, como palestrante magistral, em Santiago do Chile. Atualmente é consultora independente e pesquisadora nas áreas de História, Artes e Patrimônio Cultural (*Creative Heritage & Patrimônio Criativo – Museologia e Produção Cultural Ltda.*). Pesquisadora em nível de pós-doutorado junto ao Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC – do Fórum de Ciência e Cultura e da Escola de Comunicação da UFRJ. Diretora de Patrimônio e Cultura do Instituto PRESERVALE, RJ. Coordenadora Técnica do Instituto Cultural Cravo Albin, Rio de Janeiro, RJ (INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN, 2017. Disponível em: < <http://institutocravoalbin.com.br/maria-de-lourdes-parreiras-horta/> >).

Evelina Grunberg a Sandra Machado (2015). Esta “metodologia se coloca como uma das mais importantes ferramentas a disposição do professor para trabalhar e se utilizar do patrimônio arqueológico na sala de aula” e caracteriza-se no Brasil

a ideia da importância da relação das pessoas com suas heranças históricas e arqueológicas, não apenas para reforçar sua ligação com o patrimônio com intenção preservacionista, mas também para demonstrar seu papel ativo como cidadão e ser histórico (BUENO *et al.*, 2016, p. 486).

Wichers (2011, p. 60), informa que foram dois textos que ajudaram a difundir as ideias apresentadas no Seminário realizado no Museu Imperial de Petrópolis/RJ: o primeiro Educação Patrimonial I, “publicado no Boletim do Programa Nacional de Museus, da Fundação Pró-Memória a autora traz a seguinte questão: como atrair a atenção das crianças, que estão imersas em experiências de seu tempo, para questões do passado?”

Nesse momento, a Educação Patrimonial é apresentada como o ensino centrado na evidência material da cultura: os objetos culturais. O objeto deixa de ser recurso e passa a ser realidade. Outro diferencial seria que enquanto na escola o ensino teria um sentido explicativo (efeito-causa), o ensino por meio da evidência teria um sentido indutivo (causa-efeito). Esses objetos teriam o poder de despertar outras realidades na mente do indivíduo, sendo que a criança seria mais “capaz” de criar essas realidades do que o adulto. Estaria então respondida a questão inicial, a criança estaria mais próxima que o adulto da narrativa do objeto (WICHERS, 2011, p. 61).

O segundo texto, Educação Patrimonial II, publicado no mesmo boletim, a museóloga Maria de Lourdes Horta “apresentou a metodologia da Educação Patrimonial, cujas bases teóricas eram a psicologia do aprendizado e da percepção” (*Ibid.*, p. 61).

Os questionamentos eram reflexos de uma conjuntura global, não somente do Brasil: “as principais preocupações eram estabelecer a definição de critérios, princípios básicos e uma metodologia específica para a educação patrimonial” (CARNEIRO, 2009, p. 43).

Na entrevista de Evelina Grunberg para Sandra Machado (2015, p. 3), esta faz o seguinte questionamento: “como foi que a metodologia se espalhou pelo Brasil?”

A Maria de Lourdes seguiu para um mestrado na Inglaterra e, na volta, assumiu a coordenação dos museus do IPHAN. Pensamos: como a gente vai divulgar isso? Nos museus é pouco. Escolhemos a educação formal porque o professor é um multiplicador. Pelo contato com o arquiteto Luiz Antônio Volcato Custódio, começamos a promover as oficinas, primeiro no Rio Grande do Sul, quando realizamos o I Seminário de Museus e Monumentos

da Região Missioneira, no fim dos anos 1980. Dali passamos a produzir material didático específico, tanto para as crianças quanto para os professores. Os convites começaram a surgir.

Outra questão que surge por Machado (2015, p. 3) a Evelina Grunberg é “qual a diferença da educação patrimonial para o que era feito anteriormente?”

Vou lhe dar um exemplo. Uma vez por ano, as crianças gaúchas participam de uma excursão às ruínas de São Miguel das Missões. Chegavam lá e ficavam correndo no gramado, de um lado para o outro. O IPHAN não tinha nada pronto para oferecer aos professores como base de uma visita guiada. Comecei a bolar um material simples, uma folhinha, para orientar o professor, e outra para o aluno. Isso há mais de 30 anos.

Para Maria de Lourdes Horta (1984a, p. 1 *apud* CARNEIRO, 2009, p. 44), “a primeira definição de educação patrimonial foi o ‘ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou, ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino’”.

Carneiro (2009, p. 44) informa que o

diferencial e primeiro pressuposto teórico deste processo educacional é que o objeto não é um recurso e sim uma realidade. O contato direto com o patrimônio cultural, possibilita uma experiência concreta, não verbal e por essa razão possibilita a todas as pessoas conhecer o passado do qual somos herdeiros. É esta experiência concreta com o patrimônio cultural que justifica o acúmulo e preservação dos bens culturais.

Para Maria de Lourdes Horta (1984a, p. 02) “a metodologia da educação patrimonial tratar-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo”. A autora realça que

a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (*Ibid.*, p. 02).

Para Carneiro (2009, p. 44 e 45), as discussões sobre o “ensino centrado no objeto” estavam sendo realizadas desde a década de 1970, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, que procuravam “estabelecer uma teoria pedagógica específica”. Na década de 1980, nos Estados Unidos, realizou-se o encontro com vários especialistas “para discutir os resultados de um projeto de pesquisa” denominado Historiadores – Artefatos – Aprendizes, concebido por Bárbara Fertig e

Susan Nichols, da *George Washington University*, que tinha como proposta “avaliar os resultados de práticas pedagógicas que eram desenvolvidas tendo a cultura material como ponto central no processo de ensino-aprendizagem”.

A metodologia da Educação Patrimonial pauta-se nos elementos fundamentais das áreas do conhecimento, a saber: “percepção, motivação, memória, emoção e os níveis de desenvolvimento do pensamento” (MARIA DE LOURDES HORTA, 1985); bem como no método, que “envolve quatro etapas progressivas de apreensão concreta de objetos e fenômenos culturais (a saber: observação, registro, exploração e apropriação)” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 13).

O desenvolvimento da capacidade de percepção é essencial para o processo de aprendizagem e a aprendizagem modifica fundamentalmente a situação inicial da capacidade de percepção. A percepção é inata em sua forma primitiva, mas se desenvolve gradualmente de acordo com a maturação dos órgãos sensoriais da criança e com o acúmulo de experiências retidas. A passagem da percepção visual para a percepção do significado das coisas decorre de um processo de maturação do pensamento que parte de uma forma concreta para uma forma operacional mais elaborada até atingir a esfera do abstrato (MARIA DE LOURDES HORTA, 1984b, p. 1).

Nesse escopo, há elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, tal qual “a motivação, que guia as atividades humanas para determinadas finalidades, em todas as esferas do comportamento” e a memória, “o que tem significado fica retido e pode interferir positivamente no nível de percepção e motivação no processo de aprendizado” (CARNEIRO, 2009, p. 46).

Na visão de Wichers (2011, p. 62), na primeira década de início da educação patrimonial, “existiam diferentes filosofias, políticas e metodologias devotadas ao campo da educação nos museus”. Eu vou além, observando que os trabalhos com os bens culturais estavam recheados desses elementos difusos.

Sendo assim, a metodologia da educação patrimonial constitui-se como ponto central e divisor do pensamento do patrimônio cultural entre os equipamentos (museus, acervos, bibliotecas, ações educativas, entre outros) e o público, torna-se um método que une a prática e a reflexão no campo da cultura material.

Wichers (2011, p. 62), exprime este efeito como “metodologia inovadora”, “onde a mudança de atitude no trabalho educacional dos museus e das próprias escolas

decorreu da emergência dos estudos de cultural material” é “a mudança destacada por Horta da direção efeito » causa para a relação causa » efeito”.

Assim, a educação patrimonial aparece como uma importante ferramenta metodológica nas mãos dos educadores não apenas na intenção de reforçar a necessidade de preservação e da importância histórica dos bens materiais e sítios arqueológicos, mas também na construção de cidadãos conscientes do seu passado e presente.

O Patrimônio arqueológico tem um papel destacado no processo de formação da cidadania. Afinal, do ponto de vista educacional, em uma abordagem sociocultural, se reconhece o conhecimento como resultado das interações do indivíduo com o meio, concedendo ao sujeito o papel central na produção do saber (ANDRÉ BUENO *et al.*, 2016, p. 487).

Sendo assim, a educação patrimonial nasce como método a transcender o passeio pelos locais de memória ou locais de percepção da cultura material e imaterial. A atitude a ser encarada “é que seja parte de um projeto pedagógico maior na qual a visita ao museu ou a um sítio arqueológico” contemple uma realidade de longa duração, ao ser inserida “dentro da proposta pedagógica previamente planejada, pois a preparação dos alunos é uma etapa muito importante a ser realizada em sala de aula, mas o seu significado é o de estimular e levantar hipóteses em torno do bem e não chegar imbuídos de respostas prontas” (BUENO *et al.*, 2016, p. 488).

É nesse horizonte que, em 1999, as autoras Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg, Priscila Lena Farias<sup>12</sup> e Adriana Queiroz Monteiro lançam o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, como material de apoio para as ações educativas patrocinadas pelo IPHAN.

Machado (2015, p. 3), questiona Evelina Grunberg sobre as publicações que serviram de apoio para consolidar a educação patrimonial:

---

<sup>12</sup> Priscila Lena Farias, designer gráfica, pesquisadora e professora na área de design. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Possui graduação em Comunicação Visual (Desenho Industrial) pela Fundação Armando Alvares Penteado (1984), mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (1997) e doutorado pelo mesmo programa (2002). É professora do Departamento de Projeto da FAUUSP e do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da mesma instituição, onde coordena o LabVisual (Laboratório de Pesquisa em Design Visual). É editora do periódico científico InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação, e membro do corpo editorial de outras publicações da área de design, no Brasil e no exterior, tais como *The Design Journal*, *Design and Culture*, *Information Design Journal* e *Journal of Communication Design*. Atua como parceira para várias entidades científicas, tais como FAPESP, CAPES e CNPq. Tem experiência na área de desenho industrial, com ênfase em programação visual, atuando principalmente nos seguintes temas: design gráfico, semiótica, tipografia, design de tipos, história do design e design da informação (FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017. Disponível em: < <http://www.fau.usp.br/docentes/priscila-lena-farias/> > ).

Em 1999, lançamos o Guia Básico de Educação Patrimonial, em coautoria com a Maria de Lourdes, Priscila Farias e Adriana Monteiro. Oito anos depois, lancei mais uma vez pelo IPHAN, o Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial, que está disponível na internet. Nele, o educador encontra reflexões sobre o riquíssimo patrimônio cultural brasileiro e sugestões de atividades que podem ser trabalhadas não apenas em escolas, mas também em museus, associações comunitárias ou qualquer iniciativa de educação informal.

Sendo assim, o IPHAN avançou com ações de difusão do método através de publicações e seminários nos anos que se seguiram:

- Reunião técnica, realizada pela Coordenação de Educação Patrimonial em Pirinópolis/GO no ano de 2004, que reuniu todas as Superintendências do IPHAN e é considerado um marco institucional na organização de ações no âmbito da educação patrimonial;
- I Encontro Nacional de Educação Patrimonial – ENEP, em São Cristóvão/SE no ano de 2005;
- Publicação, em 2007, do Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial;
- A institucionalização das Casas do Patrimônio, que ganhou corpo a partir da Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projeto, realizado no ano de 2008 também em Pirenópolis/GO, e que se consolida no I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio realizado em 2009, em Nova Olinda/CE;
- Realização de duas mesas redondas para tratar do tema Educação Patrimonial, durante o “I Fórum do Patrimônio Cultural - Sistema Nacional do Patrimônio Cultural: Desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão”, realizado em Ouro Preto/MG, também no ano de 2009 (LEANDRO MAGALHÃES, 2011, p. 2).

Em 2004, através do Decreto nº 5.040, cria-se a estrutura organizacional no IPHAN que será responsável por “promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil”.

Cria-se, ainda, o Decreto nº 6.844 de 7 de maio de 2009, que vincula a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC<sup>13</sup>) “ao recém-criado Departamento de Articulação e Fomento (DAF), com o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 14).

---

<sup>13</sup> Eis o organograma dos departamentos e sua composição: Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), que está diretamente ligada à Coordenação-Geral de Difusão e Projetos (COGEDIP), e esta, por sua vez, ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF) (IPHAN, 2012, p. 27).

Com a progressiva consolidação e o adensamento institucional da área, em compasso com as inúmeras iniciativas executadas pelas superintendências e instituições ligadas ao IPHAN, uma série de eventos foram promovidos, visando construir coletivamente parâmetros de atuação, marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias na área de Educação Patrimonial (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 14).

Assim, as ações pontuadas pelo órgão federal, através da legislação nacional por artigos constitucionais, leis, portaria e resoluções que visam proteger o patrimônio arqueológico são:

- Edital ProExt, 2009, proposta da linha temática “Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro”;
- “II Encontro Nacional de Educação Patrimonial – II ENEP”, realizado em Ouro Preto/MG em julho de 2011, em que o IPHAN propôs uma atividade específica de Educação Patrimonial juntamente com o MEC, articulando os princípios do Programa Mais Educação<sup>14</sup>;
- Seminário “ProExt – Extensão Universitária na Preservação do Patrimônio Cultural – Práticas e Reflexões” em 2013;
- Instrução Normativa nº 01 de 25 de março de 2015, com o Capítulo III – da Educação Patrimonial;
- Portaria nº 137 de 28 de abril de 2016 que estabelece diretrizes da Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas de Patrimônio (IPHAN, 2016).

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) foi criado pelo Decreto nº 6.495 de 30 de junho de 2008, sendo coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) e tem “como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social”. Para isso, o ProExt funciona através de editais públicos anuais que têm por norte estimular “estudantes e professores das instituições de ensino superior” a atuarem de “maneira integrada às políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, de forma a contribuir para o reforço da cidadania, bem como interagir com o conjunto de experiências e saberes das comunidades nas quais as universidades estão inseridas” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 30).

Como se sabe, a realização de ações de extensão nas universidades possui respaldo na Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação,

---

<sup>14</sup> Segundo o portal do MEC, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (LIMA, 2014, p. 59).

em 9 de janeiro de 2001. Em seu item 23, está previsto que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”. Além disso, a extensão universitária está prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 30).

Como decorrência dessa parceria entre IPHAN e MEC, houve a inserção da atividade de Educação Patrimonial no *Programa Mais Educação*<sup>15</sup>, quando o conceito do método é apresentado no caderno Educação Patrimonial – Programa Mais Educação.

A parceria entre IPHAN e as universidades por meio das ações de extensão é um caminho promissor para a promoção e a preservação do Patrimônio Cultural brasileiro, pois pretende estimular a participação e o envolvimento. Dada a extrema capacidade técnica e de inovação das instituições de ensino superior pública, que começam a se envolver sistematicamente com a extensão voltada à preservação do Patrimônio Cultural, a parceria IPHAN – MEC segue estratégica e potencialmente transformadora das políticas pública nesse campo (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 31).

Cabe salientar que a atividade de educação patrimonial no Programa Mais Educação tem por objetivo “estimular um novo olhar para a escola e o território no qual está inserida a partir da ideia de torná-los espaços educativos. Os patrimônios culturais que estão na escola e em seu entorno certamente podem ajudar nessa transformação” (FARIA, 2010, p. 25 *apud Ibid*, p. 35).

#### **Espaço educativo é...**

Excertos de texto de autoria de Ana Beatriz Goulart de Faria, extraídos da publicação *Cadernos pedagógicos*, do Programa Mais Educação (MEC):  
 Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente [...]. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra [...] o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode tornar-se educativo a

---

<sup>15</sup> O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As atividades fomentadas são organizadas em macrocampos que envolvem temas associados às políticas federais desenvolvidas pelos ministérios parceiros, como o Ministério da Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente e a Controladoria Geral da União. O Programa envolve escolas das redes municipais e estaduais em contextos diversos, como escolas rurais e indígenas, escolas em áreas de pobreza e em zonas metropolitanas. O MEC prioriza a inserção das escolas de acordo com alguns critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), grande número de alunos que recebem benefício do Programa Bolsa Família, escolas em áreas de vulnerabilidade social e municípios que fazem parte do Plano Brasil sem Miséria (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 33).

partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. E o arranjo destes espaços não deve se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar (FARIA, 2010, p. 25 *apud Ibid.*, p. 35).

Perante o panorama apresentado, é possível estabelecer que

atualmente multiplicam-se pelo país iniciativas e publicações de Educação Patrimonial, caracterizadas pela variedade de temas, métodos, práticas e objetivos pedagógicos. Nesse cenário, atividades pontuais e esporádicas, misturam-se com projetos continuados, desenvolvidos em ambientes formais e não formais, promovidos pela esfera pública, não apenas no que diz respeito ao IPHAN, mas também por meio de instâncias locais, além de agentes e instituições afins, como governos municipais e estaduais e setores de cultura, meio ambiente e turismo, universidades, sem contar com os projetos vinculados ao licenciamento ambiental (POLO e LIMA, 2013, p. 119-120 *apud* LIMA, 2014, p. 59 ).

O que vem ao encontro das ideias de LIMA (2014, p. 59), para quem “a Educação Patrimonial se tornou um campo de conhecimento, pesquisa e ação, que realiza propostas educacionais e recebe contribuições de profissionais de campos de estudo distintos, mas vinculados ao universo patrimonial”.

### 1.3 Arqueologia Pública: uma Área de Investigação

A Arqueologia Pública ganhou “evidência com a regulamentação legal da pesquisa arqueológica em consonância com as diferentes licenças ambientais, que resultou na exigência da realização de ações e programas educativos de Arqueologia, como uma das condicionantes para aprovação dos estudos” por parte do IPHAN (LIMA, 2014, p. 60).

Conforme Funari e Bezerra (2013, p. 90), as reflexões sobre a prática arqueológica na América Latina iniciam-se a partir da década de 1970, quando um grupo de arqueólogos, “particularmente da Venezuela, México, Peru e alguns países do Caribe, se reuniu em torno de um conjunto de ideias que viria a ser reconhecido como ‘Arqueologia Social Latino-Americana’”. Seu principal objetivo era “compreender criticamente o processo histórico em uma perspectiva dialética que promovesse a reflexão sobre a constituição do passado a partir do presente e sobre o presente como ‘fonte da manipulação do passado’”. Assim, para este grupo, a Arqueologia “como outras ciências não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é uma forma de fazer política por outros meios” (ARENAS e SANOJA, 1999, p. 70 *apud Ibid.*, p. 90).

As discussões propostas pelo arqueólogos sociais latino-americanos podem não ter tido desdobramento imediato na prática da disciplina, mas revelaram o panorama singular da arqueologia na América Latina, a necessidade de se rever o discurso científico da disciplina e o seu papel na constituição de distintas realidades sociais (ARENAS e SANÓJA, 1999, p. 70 *apud Ibid.*, p. 91).

Funari e Bezerra (2013, p. 91), entendem que a Arqueologia Pública no Brasil pode ser compreendida como “uma perspectiva puramente voltada para ações de gestão para com o público e um domínio teórico-metodológico que implica a compreensão da arqueologia como antropologia aplicada”. No primeiro momento, trata-se de um discurso voltado para atividades para públicos diversos, a divulgação e compartilhamento do conhecimento arqueológico; enquanto, na segunda parte, transcende a conotação tradicional de alcance público. “De uma maneira crítica, é entendida como um questionamento: *cui buono*<sup>16</sup>, ‘quem se beneficia’ da prática e da teoria arqueológica e do discurso arqueológico” (FUNARI, 2001, p. 239 *apud Ibid.*, p. 92).

Para Lima (2014, p. 54):

A Arqueologia Pública como uma área de investigação, ação e reflexão de múltiplas possibilidades porque seu escopo abrange discussões sobre responsabilidade social, ética e profissionalização da disciplina, preservação e conservação, políticas públicas, economia, turismo, gerenciamento do patrimônio arqueológico, processos de patrimonialização, representações sociais da Arqueologia, do passado e do patrimônio, comunicação, divulgação científica, participação, colaboração, educação entre outros assuntos.

E, para Funari e Bezerra (2013, p. 92), a Arqueologia Pública:

Não é uma especialização, mas um compromisso ético-político, uma forma de se conduzir as pesquisas arqueológicas, independentemente do objeto de estudo específico. No contexto atual das arqueologias latino-americanas – sobretudo face ao impacto das políticas econômicas de desenvolvimento – o apoio à Arqueologia Pública é fundamental para a afirmação do papel ético-político da disciplina.

Os autores informam que no Brasil

A política econômica e os escassos recursos para a pesquisa acadêmica levaram os arqueólogos a envolverem-se em projetos de arqueologia ligados aos projetos de desenvolvimento, em muitos casos, com o intuito de sustentar estudos acadêmicos e até equipar laboratórios. Podemos dizer que a grande maioria dos arqueólogos brasileiros está envolvida, a um só tempo, nesses projetos de arqueologia de contrato (ou preventiva) e acadêmicos; ao contrário de

---

<sup>16</sup> *Cui bono* significa “em benefício de quem?” (FUNARI; BEZERRA, 2013, p. 92).

outros países, onde há forte distinção entre os profissionais que atuam nesses dois domínios (*Ibid.*, p. 92).

Os autores Wichers (2011, p. 70) e Tobias Moraes (2014, p. 114), discorrem que a publicação do livro *Public Archaeology* no ano de 1972, pelo autor Charles Robert McGimsey III, professor de Antropologia da Universidade da Louisiana “é considerada um marco na inauguração deste campo da arqueologia”.

Essa obra discorre sobre as ferramentas jurídicas e estratégias devotadas à preservação do patrimônio arqueológico inserido em terras estatais norte-americanas, elencando algumas ameaças a esse patrimônio, como a urbanização/ industrialização, o comércio ilícito e a escavação por amadores. Importante destacar que o contexto norte-americano já contava, à época, com diversos instrumentos legais de proteção ao patrimônio, cujo início remontava a 1906, com o *Antiquities Act* (WICHERS, 2011, p. 70).

Para Moraes (2014, p. 114), a Arqueologia Pública, a partir da década de 1970, estava sendo influenciada “por teorias pós-processualistas e marxistas”, o que levou a “uma nova visão sobre os papéis da ciência arqueológica”. Este fator foi marcado com o “desenvolvimento de ações sociais efetivas e transformadoras, muito próximas à área da Educação”, também visível na Arqueologia.

Não obstante, se no início a participação da sociedade havia sido um elemento fundamental para a contenção da destruição e promulgação de leis de regulação e proteção do patrimônio, durante a década de 1970, a crescente profissionalização da Arqueologia resultou no afastamento dessa mesma sociedade. A partir de então, arqueólogos e Estado passaram a definir a agenda ‘pública’ da Arqueologia. Nesse sentido, a preservação dessas referências para as sociedades futuras passou a ser o mote justificador da preservação do patrimônio (WICHERS, 2011, p. 70).

No contexto dos Estados Unidos da América, a Arqueologia Pública está relacionada “às práticas de gestão dos recursos culturais (CRM) que levaram à profissionalização da Arqueologia nos EUA e à definição de estratégias para administrar esses recursos” e as propostas perante a “produção de conhecimento arqueológico e o indispensável comprometimento dos arqueólogos com os grupos sociais” (CARNEIRO, 2009, p. 87).

Conforme Lima (2014, p. 41), a *Cultural Resource Management* (CRM, Gerenciamento de Recursos Culturais), em 1974, no Estados Unidos da América,

tornou-se referência principal para a gestão dos recursos culturais, tanto numa perspectiva filosófica quanto metodológica. Ambas as perspectivas foram estruturadas na aplicação de práticas de gestão, cujos parâmetros de ação consistiram em planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar a preservação de importantes aspectos da herança cultural norte-americana.

A Arqueologia Pública é entendida pela *World Archaeological Congress* (WAC) como mediadora entre a necessidade do público e os discursos dos arqueólogos; o que vem ao encontro de Renfrew e Bahn (1991), que a compreende como a “gestão pública do patrimônio arqueológico visando corresponder aos interesses da disciplina e da coletividade” (*apud* Wichers, 2011, p. 70).

Na Inglaterra, as ações patrimoniais voltadas para a comunidade nos projetos arqueológicos antes de 1970 foram raras, “embora voluntários e amadores tivessem uma participação ativa em associações de preservação”. São os projetos de *Rescue: The British Archaeological Trust* (1971), *Save Britains’s Heritage* (1975) e *The Interpretation of Britain’s Heritage* (1975) que “fazem uma defesa mais ativa de engajamento com a arqueologia e o patrimônio” (MORAES, 2014, p. 114).

Foram os trabalhos de Charles Robert McGimsey III e Pamela J. Cressey que evidenciaram a comunidade no centro dos estudos arqueológicos dos americanos, ingleses e australianos (*Ibid*, p. 114).

Nesta época, uma nova noção de patrimônio começava a ser naturalizada, modelando e sustentando os parâmetros de um debate que abarcava a participação mais efetiva da comunidade e do público e afirmando a importância do patrimônio para as futuras gerações. Esta mudança foi cristalizada quando da elaboração da nova legislação do patrimônio inglês, como deixam claro o *Ancient Monuments and Archaeological Areas Act*, de 1979, e o *National Heritage Act*, de 1983, e o *Planning Act*, de 1990 (WATERTON; SMITH, 2009 *apud* MORAES, 2014, p. 114 e 115).

No Brasil, conforme Carneiro (2009), Funari e Bezerra (2013) e Lima (2014), a partir da regulamentação das licenças ambientais, pesquisas arqueológicas visando anuência do IPHAN previam atividades educativas. Assim, houve um entrecruzamento entre as trajetórias da Educação Patrimonial e a Arqueologia Pública: “o que existe de maneira bastante explícita é uma confusão na comunidade arqueológica brasileira entre o que é Educação Patrimonial e o que é Arqueologia Pública” (LIMA, 2014, p. 54). Porém, deve-se perceber que os percursos históricos, as diretrizes conceituais e os debates são distintos. Como Funari e Bezerra (2013) exemplificam, a Arqueologia Pública não trata apenas de atividades educativas, mas transcende para o espaço de debate político e para a relação entre o sujeito como cidadão e a apropriação do bem cultural.

Segundo Lima (2014, p. 63), a Educação Patrimonial é uma

ferramenta de trabalho da Arqueologia Pública e nas ações educativas os seus caminhos se entrecruzam. Num outro sentido, os profissionais envolvidos com tais atividades poderiam se valer das discussões, projetos, iniciativas e experiências da Educação Patrimonial para elaborar e aplicar suas propostas.

Assim como para Elizabeth Tamanini (1999), a Arqueologia Pública está relacionada com o envolvimento dos arqueólogos na gerência além dos recursos arqueológicos; estendendo-se ao “conjunto de técnicas e diretrizes ligadas aos interesses da sociedade contemporânea em relação ao passado, considerando ainda que não há trabalho arqueológico que não implique patrimônio e socialização do patrimônio e do conhecimento”.

Visto isso, Holtorf (2007 *apud* LIMA, 2014, p. 62 e 63) destaca que há “três modelos gerais relacionados às formas de atuação dos profissionais envolvidos com a Arqueologia Pública: o modelo da Educação, o modelo da Relação Pública e o modelo Democrático”.

O modelo da Educação: o profissional da Arqueologia é visto como o detentor do saber e da verdade. Os objetivos da relação estabelecida com o público resumem-se em esclarecer, sensibilizar e conscientizar, uma vez que os sujeitos são passivos no processo porque a relação que se estabelece é de mão única. Sendo assim, os profissionais que lidam com o conhecimento arqueológico são “missionários” que tentam preencher o vazio e o desconhecimento das pessoas ou reeducá-las, pois aprenderam errado; Na segunda forma de atuação caracterizada por Holtorf, a de Relações Públicas, os profissionais buscam melhorar a imagem da Arqueologia, a fim de assegurar e justificar seus financiamentos. Tais ações são feitas através da mídia: TV, filmes, documentários e jogos de computador. Dessa forma, a Arqueologia torna-se um produto e o passado acaba sendo reduzido em algo simples demais, visto que a realidade referencial do público é mais importante do que a dos cientistas; Por fim, no terceiro modelo, o Democrático, a Arqueologia é encarada também como uma prática social a serviço das pessoas, de suas expectativas e de suas demandas. Nesse sentido, todos poderiam ser estimulados a se relacionar com esta ciência, não porque ela é detentora da verdade ou está ligada às aventuras cinematográficas, mas porque ela é um importante instrumento de leitura crítica do passado.

Lima (2014, p. 63) destaca que:

Ao seguir este último modelo de atuação no campo da Arqueologia Pública, é possível encontrar discussões no Brasil que destacaram a valorização do público, em seus conhecimentos, ideias e expectativas. Em linhas gerais, tais debates reforçaram a relevância de se pensar sobre outras percepções daquilo que o Estado e os arqueólogos denominam de patrimônio arqueológico (BEZERRA, 2012, p. 76-77); chamaram atenção para a importância de a pesquisa científica ser socialmente útil e fazer sentido para as comunidades locais (HILBERT, 2006, p. 100) e dos profissionais que atuam na Arqueologia Pública serem mais tolerantes (GNECCO, 2010, p. 99) (*apud* LIMA, 2014, p. 63).

Sendo assim, para Wichers (2011, p. 71), no Brasil “não existe uma Arqueologia Pública, mas diferentes Arqueologias Públicas” e são pautadas “por uma ampla gama de experiências marcadas pelos três modelos apresentados”. A Arqueologia Pública refere-se ao público; porém o público, no Brasil, devido à “relação entre população e Estado, frequentemente, não é entendido como aquilo que é de todos, mas o que é propriedade do Estado” (WICHERS, 2011, p. 69). O entendimento passa a ser que o bem patrimonial é da União, e toda pesquisa arqueológica, seja ela acadêmica ou preventiva, relaciona-se com o patrimônio público, sendo assim, considerada pública, mas não entendida como uma arqueologia cidadã, como podemos observar na reflexão abaixo:

Um sítio arqueológico ou uma coleção exposta em um museu pode não ter, para a população, o sentido (...) de pertencer *a todo Mundo*. Para a autora, no Brasil, as relações pessoais de favor, clientela e tutela teriam construído uma visão equivocada do conceito de público, visto apenas como aquilo que é do Estado, dificultando a ação efetiva de uma Arqueologia Pública multivocal (ALMEIDA, 2002 *apud* WICHERS, 2011, p. 69).

A autora salienta que a Arqueologia Pública “está associada ao fato de quem se beneficia da Arqueologia, das suas práticas, teorias e discursos”. Os “debates contemporâneos acerca dos patrimônios culturais deveriam envolver, antes de tudo, uma avaliação pública das formas de verdade construídas pela prática arqueológica” (FUNARI, 2001 *apud* WICHERS, 2011, p. 69 e 70).

Wichers (2011, p. 71), informa que a Arqueologia Pública tem crescido nas últimas décadas no Brasil. Porém, o “desconhecimento da trajetória desse campo, bem como dos diferentes modelos que ele congrega, tem levado muitas vezes à banalização do termo”. A autora reflete que “a Arqueologia Pública é até mesmo entendida como sinônimo de Educação Patrimonial”; e lembra que “essa associação, entre Arqueologia Pública e Educação Patrimonial, é uma experiência *sui generis* do cenário Brasileiro”.

É possível refletir sobre este pensamento a partir do periódico Revista de Arqueologia Pública editada em 2006, pela Universidade Estadual de Campinas:

No Brasil, a expressão Arqueologia Pública, surgida em âmbito anglo-saxão, ainda é nova e pode levar à confusão. De fato, público, em sua origem inglesa, significa ‘voltada para o público, para o povo’ e nada tem a ver, *stricto sensu*, com o sentido vernáculo de público como sinônimo de ‘estatal’. Ao contrário, o aspecto público da Arqueologia refere-se à atuação com as pessoas, sejam membros de comunidades indígenas, quilombolas ou locais,

sejam estudantes ou professores do ensino fundamental ou médio. A ação do Estado dá-se, de maneira necessária, por meio da legislação de proteção ambiental e cultural que leva empreendedores – empresas privadas ou públicas – a custearem estudos de impacto ambiental e cultural. Nem sempre tais estudos visam à ação pública, no sentido mencionado acima, de interação com as pessoas. Do nosso ponto de vista – e esta revista serve a este propósito – a ciência não deve alhear-se da sociedade, sob o manto diáfano do empirismo. A Arqueologia Pública, entendida como ação com o povo, para usarmos uma expressão de Paulo Freire, permite que tenhamos uma ciência aplicada em benefício das comunidades e segmentos sociais” (FUNARI & ROBRAHN; GONZÁLEZ, 2006, p. 3 *apud* WICHERS, 2011, p. 73).

Wichers (2011, p. 75) conclui que Arqueologia Pública transcende a compreensão de um “patrimônio de todos ou ainda como processo devotado a todos”, sendo, antes, “uma Arqueologia construída com todos, compreendendo esses todos como um campo de tensões constantes”.

#### 1.4 As Orientações Pedagógicas

As ações educativas convergem para que o intuito seja compreendido por todos, sendo assim, a preservação e a valorização do bem cultural se estabelecem através de “vínculos das políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas para enriquecer o processo pedagógico a elas inerente” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 25).

Para tanto, o Patrimônio Cultural depende ou independe dos órgãos e instituições do Estado. Conforme Sandra C. A Pelegrini na obra *Patrimônio Cultural: consciência e preservação*, de 2009, não há restrição às atividades de intervenção; não há como delegar à União ou a associações algo que pertence a todos os cidadãos. A criação, a guarda, a manutenção, a difusão e o arquivamento do Patrimônio Cultural não poderá se limitar aos agentes públicos ou aos anseios acadêmicos: cabe “à sociedade sua (re)constituição no cotidiano, possibilitando deslocamentos e transformações por meio de movimentos centrípetos e centrífugos” (VICENTÔNIO SILVA, 2009, p. 203).

Uma eventual definição de Patrimônio Cultural se estabeleceria a partir de uma visão interdisciplinar: memória, cultura e imaginário, criariam a identidade que, por sua vez, se consolidaria pelo exercício da cidadania, entendida como direito à memória e à diversidade cultural: ‘(...) o direito à memória e ao acautelamento do patrimônio cultural de distintos grupos que convivem num mesmo país (estado ou região) constituem exercícios de cidadania importantes para fundamentar as bases das transformações

sociais necessárias para a coletividade. Além disso, o reconhecimento de identidades plurais (sejam elas de gênero, religião ou etnia) pressupõe a coexistência entre características culturais distintas que no seu conjunto contribuem para a conformação de afinidades mais amplas, como é o caso das identidades nacionais (PELEGRINI, 2009, p. 24 *apud* SILVA, 2009, p. 203).

Nesse sentido, uma estratégia promissora é a “implementação de sistemas de redes, com o objetivo de ampliar o raio de ação e número de parceiros” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 25).

A escola tem um papel privilegiado na difusão da conscientização da preservação do patrimônio cultural. Para Pelegrini (2009), há três fatores que colaboram para isso: o primeiro, o fato de ser um espaço de sociabilidade no qual “as ferramentas pedagógicas tendem a ser aplicadas com mais sucesso em decorrência das relações horizontais entre professores, alunos, pais, responsáveis, funcionários e comunidade, enfatizam a heterogeneidade de saberes e tradições”; em segundo, por ser um local de aplicação e “questionamento de teorias, de descobertas ou aperfeiçoamento de metodologia, em uma relação inter, multi, trans e pluridisciplinares”; e, finalmente por ser o local que abriga “confrontos e agrupamentos, convergências e divergências, adaptações e ajustamentos, distanciamentos e isolamentos”, e, assim, “percebe ou testemunha o surgimento, a agregação e a dispersão dos movimentos sociais realizados do lado de fora, mas que se reproduzem intramuros” (PELEGRINI, 2009, p. 102).

Para tanto, ressalta-se conforme Pelegrini (*Id.*, p. 102), que no Brasil “vem sendo consolidada uma concepção de educação que valoriza o trabalho com o patrimônio cultural. Documentos referentes à educação definem como necessário o trabalho com este tema, acompanhados pela legislação”.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público com a educação em geral. No bojo da lei, há alguns artigos que preveem a estimulação no seio da sociedade do conhecimento do patrimônio cultural.

Logo no Título I – Da Educação, Artigo 1º, destaca-se que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No Capítulo II – Da Educação Básica, Artigo 22º, apresenta-se as finalidades da educação básica de “desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Na Seção III – Do Ensino Fundamental, Artigo 32º, Inciso 6º, a LDB indica que “o estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental”.

Na Seção IV – Do Ensino Médio, Artigo 36º, Inciso I, observa-se que, no Ensino Médio, a ênfase se encontra na educação tecnológica, tendo em vista “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

No Capítulo IV – Da Educação Superior, Artigo 43º, Inciso IV, verifica-se o objetivo de “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

No Título VIII – Das Disposições Gerais, Artigo 78º, Inciso II, está presente o compromisso de “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”. Além disso, no Artigo 79º, destaca-se que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”.

Cabe destacar que a educação superior é promotora e divulgadora dos conhecimentos culturais, científicos e éticos que compõem o patrimônio da humanidade.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), formularam-se a partir das discussões em âmbito nacional entre 1995 e 1996, das quais participaram docentes

de universidades pública e privadas, técnicos de secretarias educacionais municipais e estaduais, instituições representativas das mais diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. Através desse envolvimento da sociedade, o MEC confeccionou as diretrizes com objetivo de orientar os educadores por meio de parâmetros fundamentais concernentes a cada disciplina (PCN, 1999).

Sendo assim, os PCN's podem ser acessados por matéria didática, tais como: 1º ao 5º ano; 5º ao 9º ano; Ensino Médio; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; Geografia; História; Arte; Educação Física; Língua Estrangeira; Tema Transversal Ética; Tema Transversal Pluralidade Cultural; Tema Transversal Meio Ambiente; Tema Transversal Saúde; Tema Orientação Sexual; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política); Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática).

Nos temas transversais, no *PCN Pluralidade Cultural*, destaca-se que o objetivo geral para o Ensino Fundamental é a busca da construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Sendo assim, o Ensino Fundamental deve levar a conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural de nosso país, “cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia” (PCN, 1999).

No *PCN Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental*, os objetivos são que os alunos venham a “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, além dos aspectos socioculturais de outros povos e nações, “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCN, 1999).

Na área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, disciplina de História, os docentes possuem um importante instrumento para desenvolver a cidadania, preconizando o direito à memória:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação de obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação da memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos lugares de memória construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (PCN, 1999).

Os PCN’s para o Ensino Médio apontam, nas orientações complementares, o estudo e a pesquisa para os temas e subtemas como Cidadania: diferenças e desigualdades; Patrimônio da Humanidade: o passado e o futuro; e Movimentos de Preservação da Memória. Sendo assim, é possível inserir a Educação Patrimonial ou Arqueologia Pública com a temática da diversidade cultural, demonstrando ao corpo docente e discente que a pluralidade cultural, o meio ambiente, a ética são importantes instrumentos no desenvolvimento da cidadania:

Para entender o simbolismo das expressões culturais, é preciso entender a sociedade produtora daquela manifestação cultural. O produto cultural de um grupo não pode ser tratado como um fato isolado. Cada manifestação social fala diretamente do grupo que a produziu, de relações entre a visão de mundo, hábitos, costumes e valores da cultura à qual pertencem. Uma forma interessante de trabalhar didaticamente essa inserção do produto cultural em seu contexto mais amplo é propiciar ocasiões em que a classe possa criar, em conjunto, suas próprias “expressões culturais”, analisando, com os alunos, o significado daquele produto cultural para eles, naquele momento, seu significado no contexto da composição da classe. Criar, por exemplo, símbolos coletivos da turma trará a chance de discutirem o que é relevante para eles, que valores e objetivos compartilham, etc. (PCN, 1999, p. 67).

O Plano Nacional de Educação (PNE) do período de 2014 a 2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional. Sendo assim, indica que os ensinos fundamental e médio são locais de formação da cidadania, contemplando no Artigo 2º, Inciso VII, “a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”.

A meta 7.25 informa:

Garantir nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639<sup>17</sup> de 9 de janeiro de 2003 e 11.645<sup>18</sup> de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de

---

<sup>17</sup> Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Artigo 26-A em complementação à Lei nº 9.394 da LDB de 20.12.1996. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>18</sup> Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Artigo 26-A em complementação à Lei nº 9.394 da LDB de 20.12.1996. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

A meta 16.3 é:

Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Para Pelegrini (2009, p. 35), desde 1950 as leis de preservação, conscientização e preservação dos bens culturais vêm sendo inseridas timidamente nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ensinos Fundamental, Médio e Superior. A escola, na visão da autora, possui propriedade em “estimular a comunidade a apropriar-se de seus bens culturais tangíveis e intangíveis, integrando-os às suas vidas e ao seu cotidiano”. E, ao fazê-lo, as escolas “acabam retomando emoções, costumes, modos de viver e formas de entender o mundo que se entrelaçam às reminiscências do tempo pretérito e corroboram para a construção das identidades individuais e coletivas no presente”. Nesse sentido, “a preservação dos espaços de sociabilidade e do patrimônio material e imaterial contribui para aflorar afetos que estimulam o sentido de pertencimento da comunidade”.

Erigido a partir de fontes diferentes ou de fontes iguais sob perspectivas, imagens e agrupamentos diversos, a pluralidade de bens materiais, imateriais e ambientais contribui para a estruturação de um Patrimônio Cultural que se mostra possível desde que “professores e estudantes se proponham a empreender esforços no sentido da superação dos percalços que envolvem as experiências novas e se convençam de que a história é múltipla, as identidades culturais são plurais e o exercício da cidadania é um direito de todos (PELEGRINI, 2009, p. 121 *apud* SILVA, 2009, p. 205).

É justamente nesse quadro que as ações educativas colaboram no diálogo do passado com o presente. Conforme Alexandre Matos e Filipi Pompeu (2015, p. 880), “um dos fundamentos expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica — Parecer CNE/CEB 7/2010<sup>19</sup> — é a possibilidade do espaço escolar se tornar um laboratório para o exercício pleno da cidadania, visando a construção das habilidades necessárias à vida cidadã”. Os autores refletem que a “transposição

---

<sup>19</sup> Parecer Normativo emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 7 de abril de 2010 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2010.

deste princípio para a dinâmica curricular exige da escola a articulação e a sequenciação de atividades que ultrapassem os limites conceituais das disciplinas”.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária.

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (Parecer CNE/CEB 7/2010).

Sendo assim, Matos e Pompeu (2015, p. 880) refletem que o:

Plano de Estudos das Escolas, o dispositivo da transversalidade, como eixo articulador de ações e temáticas que atendam às demandas sociais, materializa a necessidade de atualização e autorregulação da proposta curricular dos colégios. A prescrição de conteúdos no Plano de Estudos, no limite das áreas de conhecimento, não comporta em si a complexidade do mundo que precisa ser traduzida nas propostas curriculares. A educação precisa dialogar com o mundo contemporâneo, realizando uma escuta atenta das suas demandas e traduzindo estas percepções em ações pedagógicas que qualifiquem as aprendizagens dos educandos.

Larissa Vasconcelos (2009, p. 345) salienta, que “a partir do momento em que os arqueólogos começaram a interagir com as demais disciplinas, viu-se emergir uma visão interdisciplinar”. Assim como, “a democratização do conhecimento reflete no próprio trabalho da pesquisa acadêmica, que passa então a ser compartilhada com o público leigo a partir dos temas que possam lhe interessar”. A autora conclui que “a atividade do arqueólogo deve ser compartilhada com o desempenho da função social do patrimônio”.

Para tanto, a escola, ao receber estes novos aportes temáticos, ultrapassa “a manutenção de conteúdos tradicionais”, que muitas vezes se encontram desconectados das vivências contemporâneas dos sujeitos envolvidos. Para isso, as ações dos PCN’s, principalmente aplicando esforços perante as metas apresentadas, tendem a incluir como projetos transversais outras matrizes curriculares que contemplarão o cotidiano do público escolar e da comunidade do entorno. A escola é o terreno fértil para uma construção de uma sociedade multicultural e cidadã (MATOS e POMPEU, 2015, p. 881).

## 2 CAPÍTULO: A Política Nacional

Este capítulo tem por objetivo retratar as políticas públicas norteadoras frente ao patrimônio cultural no Brasil. Para isso, dividiu-se a temática em 4 (quatro) subcapítulos, pontuados por períodos de tempo.

*As Primeiras Políticas para o Patrimônio*, que se iniciaram com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e foram efetivadas através do Decreto-Lei nº 25/1937, seguindo-se para outro marco legal para proteção, preservação e gestão do patrimônio histórico, a Lei nº 3.924 de 26 de junho de 1961.

Posteriormente, *Os Anos de 1980 a 1999* apresentam a Constituição Federal Brasileira de 1988, com os Artigos 215 – o desenvolvimento cultural do país e a integração das ações do poder público à “promoção e difusão de bens culturais” – e 216 – que constitui o patrimônio cultural brasileiro e informa que é o Poder Público promotor da preservação, gestão e penas aos danos ao patrimônio (BRASIL, 1988).

A seguir, o subcapítulo *Os Anos 2000 a 2014* abrange o Decreto nº 3.531 de 4 de agosto de 2000, que “institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências” e o Decreto nº 3.912 de 10 de setembro de 2001, que “regula as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas”; além da Portaria nº 230 de 17 de dezembro de 2002 que conforme Monticelli (2010, p. 116), está “relacionada aos projetos a serem executados nos licenciamentos ambientais de empreendimentos” e trata “especificamente dos procedimentos a serem adotados por empreendedores e arqueólogos, por ocasião da elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental naquelas obras de maior porte e em cada etapa do licenciamento” (Licenças: Prévia (LP), de Instalação (LI) e de Operação (LO)).

Finalmente, o subcapítulo *O Ano 2015 ao Tempo Atual* apresenta a Instrução Normativa nº 001/2015, que “estabelece os procedimentos administrativos a serem

observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe” (BRASIL, 2015) e abrange os Artigos 43 a 45, específicos para Educação Patrimonial, que contemplam a concepção, a metodologia e a implementação integradas entre o patrimônio arqueológico e os demais bens acautelados no Projeto Integrado de Educação Patrimonial, gerando um norte nas ações educativas, principalmente que a lei prevê e solicita a participação dos “professores das unidades selecionadas”. Ao mesmo tempo, excluem o que antes era nominado como Educação Patrimonial, tal como “palestras e ações de caráter promocional, assim como atividades de esclarecimento e divulgação”.

As normativas se encontram dispostas nos *sites* dos órgãos federativos, IPHAN, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação e no Ministério da Cultura. Para tanto, procuraremos abranger e comentar os aspectos que interessam diretamente ao exercício da Educação Patrimonial na Política Nacional.

Bastos (2007, p. 23) ao referir-se a importância do patrimônio cultural, cita Souza (1991) que sinaliza que o “interesse pelo patrimônio histórico remonta a tratativas da década de 1920, quando Alberto Chide, sob encomenda, elaborou o primeiro anteprojeto de lei para defesa do patrimônio cultural”, ao adaptar “o que ele achava que havia de melhor na legislação europeia, imprimindo-lhe espírito federativo, isto é, indissolúvel, e atribuindo a propriedade desses bens aos Estados da União”. Sendo que a proposta “não logrou sucesso”, e “foi recusada de forma extremamente abrangente, em detrimento de outras áreas, como a história e as belas artes”.

Porém, a Semana de Arte Moderna em 1922 provocou um “movimento de vários intelectuais brasileiros, que se propunham a inaugurar uma nova fase na cultura”. Ela ganha efervescência com Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Lucio Costa, Tarsila do Amaral, Manuel Bandeira, Rodrigo de Melo Franco de Andrade e tantos outros que queriam dar uma cara para o Brasil (BASTOS, 2007, p. 23).

## 2.1 As Primeiras Políticas para o Patrimônio

Em 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), manifestaram-se

em documentos, iniciativas e projetos, a importância da realização de ações educativas como estratégias de proteção e preservação do patrimônio sob

sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área (FLORENCIO *et al.*, 2014, p. 5).

Micelli (1996 *apud* BASTOS, 2007, p. 24), considera o SPHAN como um “braço da política Vargas na construção da identidade cultural brasileira”, devido ao “interesse do Estado em interferir diretamente na preservação de bens culturais”.

Luiz Antônio Custódio (1996), sem entrar em particularidades doutrinárias, caracteriza o patrimônio cultural como o conjunto de bens móveis ou imóveis, materiais ou imateriais, decorrentes tanto da ação da natureza e da ação humana como da harmônica ação conjugada da natureza e da pessoa humana, de reconhecidos valores, vinculada aos diversos e progressivos estágios dos processos civilizatórios e culturais de grupos e povos. Integrado por elementos básicos da civilização e da cultura dos povos, o patrimônio cultural, em seus reconhecidos valores individual ou em conjunto, constitui complexo de bens jurídicos protegido em todos os níveis de governo, tanto nacionais como internacional (*Ibid.*, 2007, p. 24).

O Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. No Artigo 1º, destaca que:

constitui o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Bastos (2007, p. 26 e 27) relata que o Decreto-Lei 25/1937 ficou vigente por 65 (sessenta e cinco) anos, até a publicação da Portaria 230/2002, sem nunca ter sido “substancialmente alterado por norma posterior, exceto com relação às Leis que basicamente o complementaram. É o caso para a preservação de monumentos arqueológicos e pré-históricos”, a Lei nº 3.924 de 26 de junho de 1961, que “dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos e, mais recentemente, pela Portaria nº 007/1988, que complementa a legislação no tangente à normatização da pesquisa arqueológica do País”. O hiato dessa legislação, “principalmente as relativas ao aperfeiçoamento das penalidades, foram supridas em parte pela edição da Lei nº 9.605/1998 de crimes ambientais, embora tratada de forma incompleta”.

Muito embora os consultores ambientais, empreendedores e seus consultores jurídicos ainda não tenham a real dimensão do alcance da legislação de proteção ao ambiente, e particularmente das normas de preservação do patrimônio cultural, a legislação neste campo é falta e avançou significativamente, se levamos em consideração o marco inicial para o ambiente que se caracterizou pela edição da Lei nº 6.938/1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente, e o marco inicial do patrimônio histórico e artístico nacional através do Decreto-Lei nº 25/1937, que organiza o serviço de proteção a estes bens (*Ibid.*, p. 27).

Conforme Florêncio *et al.* (2014, p. 6), durante a

“fase heroica”<sup>20</sup> (1937-1967), é possível afirmar que as iniciativas educativas pelo IPHAN (antigo SPHAN) se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares de arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão.

Para Janice Gonçalves (2012, p. 145), o Decreto-Lei nº 25/1937, “forneceu as diretrizes de atuação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), estabelecendo os critérios que orientariam a seleção dos bens a serem preservados por meio de tombamento”. Pesquisas realizadas na “trajetória do órgão federal”, destacaram que

o trabalho de interpretação e produção simbólica do que seria reconhecido como patrimônio histórico e artístico nacional, o passado colonial, lido na chave da experiência de conquista e colonização do território pelos portugueses, viria a conformar a linha fundamental de articulação dos tombamentos.

Perante este momento, o “novo paradigma político” causado pelo Estado Novo rompia com a “antiga formação sociopolítica do Brasil, na qual os interesses pulverizados e as diferenças regionais, ou ‘ilhas regionais’, consistiam em ameaça e barreira à proposta de um poder central”. Getúlio Vargas, “amparado por ideias e propostas de cunho nacionalista”, deu início ao “processo de legalização, institucionalização e sistematização da presença do Estado na vida política e cultural do país, focando principalmente as atividades antes livres da ingerência estatal” (PEREIRA, 2012, p. 161).

Assim, como a política educacional, que visava conformar o cidadão político, dedicado a construir e fortalecer a nação, a política cultural foi igualmente instrumentalizada no projeto de se criar um novo sistema de representações para o Estado Novo, cuja finalidade era forjar uma “alma nacional”, ou “personalidade nacional”, nos termos de Cohn (1984) (*apud Ibid.*, p. 161).

---

<sup>20</sup> A expressão “fase heroica” designa o período de trinta anos em que o IPHAN foi presidido pelo bacharel em Direito, jornalista e funcionário de alto escalão da administração pública Rodrigo Melo Franco de Andrade (Belo Horizonte/MG, 1898 – Rio de Janeiro/RJ, 1969). Com a criação de um Conselho Consultivo e o apoio de uma rede de colaboradores recrutada entre parte dos principais intelectuais modernistas, a política federal de conservação nesses anos se ancorou, sobretudo, na instrução de processos de tombamento de núcleos urbanos, edificações isoladas e bens imóveis, sob o amparo legal do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. É desse período o número expressivo de bens acautelados pelo órgão, com particular destaque para a arquitetura religiosa, civil e militar, de estilo barroco (FLORENCIO *et al.*, 2014, p. 6).

Genebaldo Dias (2001, p. 15) apresenta seu livro *Educação Ambiental: princípios e práticas*, com a frase “o Brasil não tem uma política educacional definida, muito menos uma política para a chamada Educação Ambiental”. Monticelli (2010, p. 73) abre o 3º Capítulo – *Legislações Ambientais* do seu livro *Deixe Estar: patrimônio, arqueologia e licenciamentos ambientais*, com a sentença “o desenvolvimento da pesquisa arqueológica devido à implantação de obras de engenharia está diretamente ligado à adoção de legislações”. Nos dois casos o que sublima é a política de Estado; a legislação que traz avanços para o patrimônio ambiental e cultural.

A legislação encontra-se disponível em diversas publicações, sites do IBAMA, CONAMA, IPHAN, FUNAI, Fundação Cultural Palmares, ICMBIO, além dos decretos, decretos-lei, portarias e portarias interministeriais. O intuito desse capítulo foi reunir e comentar a legislação no tocante ao exercício das ações de educação que visam o patrimônio cultural.

Para Tânia Andrade Lima (1988, p. 22-27 *apud* MONTICELLI, 2010, p. 100) “a influência do Estado Brasileiro na elaboração das leis e na relação estabelecida com o patrimônio arqueológico” possui três momentos político-sociais diferentes: “1937, 1961 e 1979”.

O início para a circunstância da criação do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN)<sup>21</sup> se deu no bojo do processo de modernização do país e da institucionalização dos bens culturais pelo então presidente Getúlio Vargas, dentro do regime do Estado Novo, no período de 1937 a 1945. A entidade que nascia sob a Lei nº 378, promulgada em 13 de janeiro de 1937, seria responsável pelos tombamentos dos bens da União, Estados e Municípios.

Artigo 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:

1º) 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;

---

<sup>21</sup> O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) passou a utilizar outra nomenclatura por meio do Decreto-Lei nº 8.534 de 2 de janeiro de 1946 sendo transformado em Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN), e em 1970 assume a denominação de Instituto (IPHAN) e, em 1979 de Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Quando novamente modifica-se por meio da medida Provisória nº 610 de 8 de setembro de 1994 e consolidou-se como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) a partir da Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998 (FLÔRENCIO; CLEROT; BEZERRA; RAMASSOTE, 2014, p. 5).

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

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

4º) no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem 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 foi expedido para execução da presente lei.

Sueli Bem (2014, p. 32) explica que um dos empecilhos à constituição de legislação específica e órgãos de fiscalização para proteção do patrimônio cultural provem do direito à propriedade que constava na Constituição Federal de 1889. Para tanto, a autora relata:

Um dos grandes empecilhos à constituição dos órgãos de patrimônio era a questão do direito de propriedade, defendido na Constituição de 1889. Nos anos de 1924 e 1925, o governo mineiro organizou uma Comissão de estudos sobre a já difícil e recorrente questão da 'evasão do acervo artístico e o abandono e a decadência dos principais monumentos encontrados nas antigas cidades'. Dos trabalhos da Comissão resultou o projeto de lei federal assinado pelo jurista Jair Lins, embasado em legislação europeia sobre a matéria – principalmente francesa e italiana – e, cuja argumentação propiciava ao Estado brasileiro enfrentar o onipresente direito de propriedade, respaldando-se no benefício da coletividade, em casos de restrições impingidas aos proprietários de bens arrolados como patrimônio.

O Decreto-Lei nº 25/1937, para Tânia Andrade Lima (1988, p. 23 *apud* MONTICELLI, 2010, p. 100), “trata como um resultado de uma política fortemente nacionalista e conservadora na Era de Vargas”. Para a autora, esta será a primeira vez que “formula-se uma política cultural oficial para o Brasil, buscando sustentação entre os intelectuais da época para o projeto de identidade nacional (base do ideário político-ideológico do Estado Novo)”.

A Lei do Tombamento, no Artigo 1º,

constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”,

Através dos 4 Livros de Tombo, sendo o primeiro referente ao Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico.

Em 7 de dezembro de 1940, o Decreto-Lei nº 2.848 do Código Penal Brasileiro insere as infrações que consistem na destruição dos bens tombados: no Artigos 165º, “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa tombada pela autoridade competente em virtude

de valor artístico, arqueológico ou histórico”; no Artigo 166º, “alterar, sem licença da autoridade competente, o aspecto de local especialmente protegido por lei”; e, no Artigo 250º “causar incêndio, expondo a perigo à vida, a integridade física ou o patrimônio de outrem”.

O Decreto-Lei nº 8.534 de 2 de janeiro de 1946 define as funções do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) através do Artigo 2º: “inventariar, classificar, tomba e conservar monumentos, obras, documentos e objetos de valor histórico e artístico existentes no país”.

- I – A catalogação sistemática e a proteção dos arquivos estaduais, municipais, eclesiásticos e particulares, cujos acervos interessem à história nacional e à história da arte no Brasil;
- II – Medidas que tenham por objetivo o enriquecimento do patrimônio histórico e artístico nacional;
- III – A proteção dos bens tombados na conformidade do Decreto-lei número 25, de 30 de novembro de 1937 e, bem assim, a fiscalização sobre os mesmos, extensiva ao comércio de antiguidades e de obras de arte tradicional do país, para os fins estabelecidos no citado decreto-lei;
- IV – A coordenação e a orientação das atividades dos museus federais que lhe ficam subordinados, prestando assistência técnica aos demais;
- V – O estímulo e a orientação no país da organização de museus de arte, história, etnografia e arqueologia, quer pela iniciativa particular, quer pela iniciativa pública;
- VI – A realização de exposições temporárias de obras de valor histórico e artístico, assim como de publicações e quaisquer outros empreendimentos que visem difundir, desenvolver e apurar o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional.

Posteriormente, de 5 de novembro a 5 de dezembro de 1956, na cidade de Nova Délhi na Índia, houve a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua nona sessão, que gerou o documento denominado Carta de Nova Délhi, o qual apresenta as recomendações que definem os princípios internacionais a serem aplicados em matéria de pesquisas arqueológicas.

Segundo Monticelli (2010, p. 86), a 9ª reunião da UNESCO “aprovou princípios que devem ser utilizados em escavações arqueológicas, mediante uma recomendação com 33 artigos”

A definição de pesquisas arqueológicas é apresentada no Inciso 1:

1. Para efeito da presente recomendação entende-se por pesquisas arqueológicas todas as investigações destinadas à descoberta de objetos de caráter arqueológico, quer tais investigações impliquem uma escavação do solo ou uma exploração sistemática de sua superfície, quer sejam realizadas

sobre o leito ou no subsolo das águas interiores ou territoriais de um Estado-membro.

A autora (*Ibid*, p. 87), menciona que entre as recomendações da UNESCO, há as que “dizem respeito à educação ao público”, como é o caso do Inciso 12 – Educação do Público que informa que as ações educativas tendem a despertar e desenvolverem “o respeito e a estima ao passado”.

A autoridade competente deveria empreender uma **ação educativa para despertar e desenvolver o respeito e a estima ao passado**, especialmente através do ensino de história, da participação de estudantes em determinadas pesquisas, da difusão pela imprensa de informações arqueológicas que provenham de especialistas reconhecidos, da organização de circuitos turísticos, exposições e conferências que tenham por objeto os métodos aplicáveis em matéria de pesquisas arqueológicas assim como os resultados obtidos – da apresentação clara dos sítios arqueológicos explorados e dos monumentos descobertos, da edição, a preços módicos, de monografias e guias de fácil leitura. Os Estados-membros deveriam adotar todas as medidas necessárias para facilitar o acesso do público a esses sítios (UNESCO – CARTA NOVA DELHI, 1956, p. 05 *apud* MONTICELLI, 2010, p. 87. Grifo nosso).

Para Monticelli (2005, p. 131) “a recomendação faz referência à necessidade de estipular os ‘critérios para determinar o interesse público dos vestígios’ (critérios de significância), sugerindo aos Estados-membros submeter as escavações e pesquisas ao controle e à prévia autorização de autoridade competente”; e, “obrigar a declaração das descobertas às autoridades; aplicação de sanções aos infratores; precisar o regime jurídico do subsolo e estabelecer critérios para proteção legal”. Para que haja “a adoção de serviços nacionais (órgão de proteção)” recomenda-se, preferentemente, uma administração central do Estado ou, pelo menos, uma organização que disponha, por força de lei, de meios para adotar as medidas de urgência indispensáveis, incluindo a cooperação com institutos de pesquisa e universidades e a criação de uma documentação central. Ainda neste documento, “outras recomendações dizem respeito à constituição de coleções, à educação ao público, à cooperação internacional, à repressão às pesquisas clandestinas e ao comércio ilícito, etc.”.

Esta conferência torna-se um fator motivador para que a recomendação, segundo Monticelli (2010, p. 101) seja “sancionada no Brasil, ainda que quase cinco anos mais tarde”, através da Lei nº 3.924, de 1961.

Segundo Tânia Andrade Lima (1988, p. 23 *apud* MONTICELLI, 2010, p. 101), a Lei nº 3.924 de 26 de junho de 1961 dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos, “tornando-se o instrumento por excelência da preservação e da pesquisa, até a época atual”. Esta lei foi adotada em virtude do que C. Souza Filho denominou a pressão da Carta de Nova Délhi de 1956. Tânia Andrade Lima relaciona a “adoção dessa legislação à política desenvolvimentista adotada na época”.

De acordo com o Artigo 1º,

os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles se encontram ficam sob a guarda e proteção do Poder Público, de acordo com o que estabelece o art. 180 da Constituição Federal.

Sendo que estes, independentes de serem tombados ou não, recebem proteção da União. No Artigo 2º, “consideram-se monumentos arqueológicos ou pré-históricos”:

- a) As jazidas de qualquer natureza, origem ou finalidade, que representem testemunhos da cultura dos paleoameríndios do Brasil, tais como sambaquis, montes artificiais ou tesos, poços sepulcrais, jazigos, aterrados, estearias e quaisquer outras não especificadas aqui, mas de significado idêntico, a juízo da autoridade competente;
- b) Os sítios nos quais se encontram vestígios positivos de ocupação pelos paleoameríndios, tais como grutas, lapas e abrigos sob rocha;
- c) Os sítios identificados como cemitérios, sepulturas ou locais de pouso prolongado ou de aldeamento "estações" e "cerâmicos", nos quais se encontram vestígios humanos de interesse arqueológico ou paleoetnográfico;
- d) As inscrições rupestres ou locais como sulcos de polimentos de utensílios e outros vestígios de atividade de paleoameríndios.

Nesse íterim, houve outras duas conferências sobre o assunto de interesse dessa pesquisa, as ações educativas, sendo a primeira convenção relativa às Medidas a Serem Adotadas para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedades Ilícitas dos Bens Culturais, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris na França, entre as datas de 12 a 14 de novembro de 1970, gerando os Decretos nº 17/1972 e nº 72.312/1973.

O Artigo 5º, Inciso F, solicita a tomada de “medidas de caráter educacional para estimular e desenvolver o respeito ao patrimônio cultural de todos os Estados e difundir amplamente o conhecimento das disposições da presente Convenção.

No Artigo 10º, Os Estados-Partes na presente Convenção se comprometem a se esforçar a desenvolver a mentalidade social sobre o valor dos bens culturais e o prejuízo da sociedade que o “roubo, as escavações clandestinas e a exportação ilícita impõe sobre a memória do país”, através dos meios educacionais.

a) restituir, através da educação, informação e vigilância, a circulação de qualquer bem cultural removido ilegalmente de qualquer Estado-Parte na presente Convenção, e, na forma apropriada para cada país, obrigar os antiquários, sob pena de sofrerem sanções penais ou administrativas, o nome e o endereço do fornecedor, a descrição e o preço de cada bem vendido, assim como a informar ao comprador de um bem cultural da proibição de exportação à qual possa estar sujeito tal bem;

**b) esforçar-se, por meios educacionais, para incutir e desenvolver na mentalidade pública a consciência do valor dos bens culturais e da ameaça que representam para o patrimônio cultural o roubo, as escavações clandestinas e a exportação ilícita** (Grifo nosso).

A segunda convenção, relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, na França, entre as datas de 17 de outubro a 21 de novembro de 1972, gerou os Decretos nº 74/1977 e nº 80.978/1977.

No Capítulo VI – Programas Educativos, Artigo 27º, solicita o esforço “mediante a programas de educação e informação para disseminar o ‘respeito e o apego’ da sua sociedade ao patrimônio cultural e natural”.

1 – Os Estados Parte na presente Convenção esforçar-se-ão, por todos os meios apropriados, nomeadamente **mediante programas de educação e de informação, por reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao patrimônio cultural e natural** definido nos artigos 1º e 2º da Convenção.

2 – Comprometem-se a **informar largamente o público das ameaças** a que está sujeito tal **patrimônio** e das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção (Grifo nosso).

Vale ressaltar a Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979, que dispõe “sobre o parcelamento do solo urbano e dá outras providências”, e determina, no Artigo 13º Inciso I, que os loteamentos e desmembramentos são examinados e anuídos pelos Estados antes da aprovação do empreendimento “quando localizados em áreas de interesse especial, tais como as de proteção aos mananciais ou ao patrimônio cultural, histórico, paisagístico e arqueológico, assim definidas por legislação estadual ou federal”. O Código Penal Brasileiro reforça a ideia de proteção, prevendo penalidades para quem “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa tombada pela autoridade competente em virtude de valor artístico, arqueológico ou histórico” (MONTICELLI, 2005, p. 156; MONTICELLI, 2010, p. 101).

## 2.2 Os Anos de 1980 a 2002

A chegada da década de 1980 foi marcada pela “renovação da política pública de proteção ao patrimônio nacional”, o exercício da democracia e da cidadania, e no que “tange ao patrimônio, a Constituição Federal de 1988 instaurou marcos legais que, finalmente, inovaram o ordenamento jurídico brasileiro em relação aos modernos conceitos internacionais” (TATIANA MARCHETTE, 2016, p. 53).

Monticelli (2010, p. 97) entende que a legislação brasileira frente aos impactos ambientais e culturais “não aconteceu propriamente pela aceleração da ocorrência de grandes obras (na medida que essas estavam sendo implantadas nas últimas décadas de forma cada vez mais intensa)”, mas, que ocorreu, antes, por conta da implantação de legislação que regulamenta o impacto ambiental dessas obras, onde se incluiu a pesquisa arqueológica. Para a autora, “no Brasil, a Constituição Federal foi alterada em 1988 e o capítulo dedicado ao meio ambiente foi desde logo considerado um dos mais avançados do mundo”.

A autora lembra que:

Antes, ainda que os arqueólogos tentassem realizar suas pesquisas em áreas afetadas por obras, em que sabiam da existência de sítios arqueológicos ou esses eram ali identificados durante o empreendimento, a pesquisa, quando realizada, era feita com recursos das instituições de pesquisa de onde os arqueólogos eram oriundos ou mesmo com seus próprios recursos, sem que o empreendedor responsável pela obra arcasse com as despesas (exceção feita por ofertas de apoio logístico como barcos ou hospedagem) (MONTICELLI, 2010, p. 99).

A Lei nº 7.542 de 26 de setembro de 1986

dispõe sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terreno de marinha e seus acrescidos e em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar, e dá outras providências.

O Artigo 1º informa que

as coisas ou bens afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terrenos de marinha e seus acrescidos e em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar, ficam submetidos às disposições desta Lei.

No Artigo 2º, dá competência ao Ministério da Marinha na coordenação e no controle das operações, permitindo a este Ministério delegar aos outros órgãos

federativos ou a particulares a execução das ações de pesquisa ou remoção submersas:

Compete ao Ministério da Marinha a coordenação, o controle e a fiscalização das operações e atividades de pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terrenos de marinha e seus acrescidos e em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar. Parágrafo Único: O Ministro da Marinha poderá delegar a execução de tais serviços a outros órgãos federais, estaduais, municipais e, por concessão, a particulares, em áreas definidas de jurisdição.

A portaria Interministerial nº 69 de 23 de janeiro de 1989

aprova normas comuns sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens de valor artístico, de interesse histórico ou arqueológico, afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar.

Em 27 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.166 altera a Lei nº 7.542/1986 que passa a vigorar no Artigo 1º a “competência de pesquisa, exploração, remoção ou demolição”:

§ 5º Poderá ser concedida autorização para realizar operações e atividades de pesquisa, exploração. Remoção ou demolição, no todo ou em parte, de coisas e bens referidos nesta Lei, que tenham passado ao domínio da União, a pessoa física ou jurídica nacional ou estrangeira com comprovada experiência em atividades de pesquisa, localização ou exploração de coisas e bens submersos, a quem caberá responsabilizar-se por seus atos perante a Autoridade Naval.

A Resolução Conama nº 001 de 23 de janeiro de 1986 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA)<sup>22</sup>, dispõe sobre “a necessidade de se estabelecerem as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente”.

Para Monticelli (2010, p. 102), a criação do CONAMA e da Resolução nº 001 foram

---

<sup>22</sup> Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) foi criado pela Lei Federal nº 6.938/1981, trata-se de órgão do colegiado brasileiro responsável pelas adoções de medidas de natureza consultiva e deliberativa acerca do Sistema Nacional do Meio Ambiente. O conselho é presidido pelo ministro do Meio Ambiente e é composto por representantes dos governos federal, estadual e municipal, bem como, por representantes de empresários, Organizações Não Governamentais (ONG) e integrantes da sociedade civil (CONAMA. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/port/conama/> >)

Fundamentais e impulsionaram a contratação obrigatória de arqueólogos para a realização de pesquisas em áreas que seriam afetadas por impactos diretos ou indiretos em função da implantação de avaliação ambiental se tornou frequente e a arqueologia de contrato passou a crescer em ritmo geométrico, quando comparada ao que ocorria anteriormente (CALDARELLI e SANTOS, 1999-2000, p. 55 *apud* MONTICELLI, 2010, p. 102).

O Artigo 6º estabelece que “o estudo de impacto ambiental desenvolverá, no mínimo, as seguintes atividades técnicas”, frisadas no Inciso I: “diagnóstico ambiental da área de influência do projeto completa descrição e análise dos recursos ambientais e suas interações, tal como existem, de modo a caracterizar a situação ambiental da área, antes da implantação do projeto, considerando”. Como podemos observar, a Resolução do Conama já contempla o levantamento de dados ou pesquisa histórica e arqueológica do patrimônio cultural antes das Portarias 07/1988 e 230/2002.

- a) o meio físico - o subsolo, as águas, o ar e o clima, destacando os recursos minerais, a topografia, os tipos e aptidões do solo, os corpos d'água, o regime hidrológico, as correntes marinhas, as correntes atmosféricas;
- b) o meio biológico e os ecossistemas naturais - a fauna e a flora, destacando as espécies indicadoras da qualidade ambiental, de valor científico e econômico, raras e ameaçadas de extinção e as áreas de preservação permanente;
- c) o meio socioeconômico - o uso e ocupação do solo, os usos da água e a sócio economia, destacando os sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade, as relações de dependência entre a sociedade local, os recursos ambientais e a potencial utilização futura desses recursos** (Grifo nosso).

O Decreto nº 95.733 de 12 de fevereiro de 1988, “dispõe sobre a inclusão, no orçamento dos projetos e obras federais, de recursos destinados a prevenir ou corrigir os prejuízos de natureza ambiental, cultural e social decorrente da execução desses projetos e obras”.

Para tanto, o devido decreto considera que projetos que venham a causar impacto de “natureza ambiental, cultural e social” contribuam com recursos que serão destinados à prevenção ou mitigação do impacto negativo; e estes montantes serão repassados aos órgãos ou entidades públicas responsáveis pelas licenças.

Considerando que a execução de alguns projetos e a construção de obras federais podem causar impactos de natureza ambiental, cultural e social que exijam medidas corretivas por parte do Poder Público, envolvendo, em muitos casos, os Estados e os Municípios onde se situam esses empreendimentos; Considerando que nem sempre as Administrações Estaduais e Municipais dispõem de recursos e infraestrutura necessários para agir prontamente no sentido de evitar esses impactos;

Considerando que a execução desses empreendimentos visa ao desenvolvimento, à melhoria das condições do meio e à elevação do nível de

vida das comunidades envolvidas, não sendo justo que os reflexos negativos dela decorrentes causem efeitos contrários ao objetivado pelo Governo; Considerando, finalmente, que a execução de projetos e a construção de obras federais devem procurar manter o equilíbrio entre o avanço que imprimem ao meio e o bem-estar da população local, para que esta se beneficie dos resultados a serem alcançados, decretam:

Art. 1º No planejamento de projetos e obras, de médio e grande porte, executados total ou parcialmente com recursos federais serão considerados os efeitos de caráter ambiental, cultural e social, que esses empreendimentos possam causar ao meio considerado.

Parágrafo único. Identificados efeitos negativos de natureza ambiental, cultural e social, os órgãos e entidades federais incluirão, no orçamento de cada projeto ou obra, dotações correspondentes, no mínimo, a 1% (um por cento) do mesmo orçamento destinadas à prevenção ou à correção desses efeitos.

Art. 2º Os projetos e obras, já em execução ou em planejamento, serão revistos, para se adaptarem ao disposto no artigo anterior.

Art. 3º Os recursos, destinados à preservação ou correção do impacto negativo causado pela execução dos referidos projetos e obras, serão repassados aos órgãos ou entidades públicas responsáveis pela execução das medidas preventivas ou corretivas, quando não afeta ao responsável pelo projeto ou obra.

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Título I – Dos Princípios Fundamentais, Capítulo II – Da União, Artigo 20º, são bens da União, conforme previsto no Inciso X, “as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos”. Bem como no Artigo 23º, Inciso III, a constituição rege que o Poder Público tem o dever de “proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos”:

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I – Zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II – Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

**III – Proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;**

IV – Impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V – Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

VI – Proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – Preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII – Fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

IX – Promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

- X – Combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;
- XI – Registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;
- XII - Estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

No Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, informa na Seção II – Da Cultura, Artigo 215, a lei visa o desenvolvimento cultural do país e a integração das ações do poder público à “promoção e difusão de bens culturais”:

Artigo 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem a:

- I – Defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II – Produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III – Formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV – Democratização do acesso aos bens de cultura;
- V – Valorização da diversidade étnica e regional.

Continuando na Seção II – Da Cultura, no Artigo 216 é descrito o que se constitui como patrimônio cultural brasileiro; e informa-se que é o Poder Público o promotor da preservação, gestão e penas por danos ao patrimônio.

Artigo 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.

§ 1º. O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º. Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º. A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º. Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º. Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Para Olinio Coelho (2013, p. 57), a Constituição Federal, no Artigo 216º, conta com “a presença do ‘Poder Público, com a colaboração da comunidade’, como promotor e protetor do patrimônio cultural brasileiro”. Empenha-se na “clara participação da sociedade civil como agente participante dos processos e mecanismos de preservação do patrimônio cultural brasileiro, junto aos diferentes níveis de governo – união, estados e municípios”.

A Lei Orgânica dos Municípios deve atender aos Princípios Constitucionais da União e dos Estados, conforme o Artigo 29º da Constituição Federal de 1988. Os Municípios são responsáveis pela legislação para assuntos locais, segundo determina o Artigo 20. Sendo os Incisos VIII e IX que determinam que o ordenamento territorial deverá possuir planejamento, controle de uso, parcelamento e ocupação do solo, assim como a promoção da proteção do Patrimônio Histórico e Cultural local, observando a legislação e ação fiscalizadora estadual e federal.

Nesse quadro, Coelho (*Ibid.*, p. 57 e 58) esclarece que “governadores e prefeitos decidem tombar ‘indivíduos arquitetônicos, bairros ou setores edificados, áreas verdes e até bens imateriais”, “sem que tais bens sejam ou estejam integrados aos grupos sociais”, ou seja, a população do entorno não entende os motivos, os procedimentos e as razões para tal preservação e “essa política de preservação cultural não fica clara ao povo”. O autor enfatiza que “falta a integração dos grupos com os órgãos públicos, para que tais procedimentos reflitam realmente uma vontade coletiva” uma vez que “a política de preservação não é discutida com os moradores dos sítios em que tal preservação é imposta, não obstante serem eles os atores principais do processo de preservação de seus valores culturais”.

Na Constituição Federal de 1988, o Artigo 17 e seguintes no Capítulo IV, versa sobre as descobertas fortuitas. Para Inês Soares (2007, p. 69), a lei

não distingue bens arqueológicos emersos e submersos, nem bens de natureza material ou imaterial. Todas as atividades, com ou sem fins lucrativos, que envolvam a exploração desses bens ou que de alguma

maneira lhes apresentem risco, mesmo potencial, de dano, devem passar pelo crivo do IPHAN.

(...)

Esse conhecimento específico da matéria arqueológica e a proteção autônoma desses bens cabe precipuamente ao IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, o órgão de tutela e gestão do patrimônio cultural brasileiro, responsável pela tomada de decisões sobre os recursos arqueológicos. Suas ações são voltadas à identificação, registro, proteção, conservação, preservação, fiscalização e difusão do patrimônio arqueológico e encontram-se calcadas, sobretudo, na Lei nº 3.924/1961, Decreto-Lei nº 25/1937 e nas Portarias SPHAN nº 07/1988, IPHAN nº 230/2002 e 28/2003.

A Portaria nº 07, de 01 de dezembro de 1988, dispõe da

necessidade de regulamentar os pedidos de permissão e autorização e a comunicação prévia quando do desenvolvimento de pesquisas de campo e escavações arqueológicas no País a fim de que se resguarde os objetos de valor científico e cultural localizados nessas pesquisas.

Conforme Monticelli (2010, p. 116), esta portaria “relaciona, de modo geral, às exigências para os projetos e relatórios de pesquisa”. Segundo Everson Fogolari (2009, p. 66 e 67), a Portaria 07/1988,

estabelece uma metodologia para os projetos apresentados ao IPHAN, buscando por meio dela uma homogeneidade nas pesquisas arqueológicas. Essa homogeneidade proporcionou ao órgão gerenciador do processo uma análise mais aprimorada e minuciosa de cada projeto recebido.

A portaria indica, nos Artigos 5º, 6º e 11º que as informações da pesquisa arqueológica também devem ser direcionadas à educação: ou seja, a valorização do patrimônio cultural comunga com o ensino formal e informal.

O Artigo 5º destaca que “os pedidos de permissão e autorização, assim como a comunicação prévia, devem ser dirigidos ao Secretário da SPHAN acompanhados das seguintes informações”; Inciso IV – “Plano de trabalho científico que contenha” (Grifo nosso):

1. Definição dos objetivos;
2. Conceituação e metodologia;
3. Sequência das operações a serem realizadas no sítio;
4. Cronograma da execução;
5. **Proposta preliminar de utilização futura do material produzido para fins científicos, culturais e educacionais;** meios de divulgação das informações científicas obtidas.

No artigo 6º, Parágrafo Único, prescreve que “a decisão considerará os critérios adotados para a valorização do sítio arqueológico e de todos os elementos que nele

se encontrem, assim como as **alternativas de aproveitamento máximo do seu potencial científico, cultural e educacional**” (Grifo nosso).

Além disso, o Artigo 11º, Inciso II, prevê

meios utilizados durante os trabalhos, medidas adotadas para a proteção e conservação e descrição do material arqueológico, indicando a instituição responsável pela guarda e como será assegurado o **desenvolvimento da proposta de valorização** do potencial científico, cultural e **educacional** (Grifo nosso).

Fogolari (2009, p. 69), informa que o desafio se encontra na “realização do direito e dever constitucional de universalizar o meio ambiente, o patrimônio cultural, com parâmetros de responsabilidade”.

Os instrumentos jurídicos são cristalizados pela Constituição na Ordem Social, segundo Soares (2007, p. 67), “em especial pelos dispositivos que versam sobre direitos culturais, patrimônio cultural e meio ambiente”. No que versa ao patrimônio cultural arqueológico, “apresentam-se duas vertentes protetivas: a) a tutela como bem ambiental cultural, pela identificação em contexto ambiental (base material) ou pela importância para o equilíbrio do suporte físico do meio ambiente como macro bem”; e, b) “a tutela como bem cultural instrumental, pelo valor per se dos bens arqueológicos, essencial para a efetividade do direito fundamental ao patrimônio cultural e dos demais direitos culturais (materiais ou imateriais) fundamentais”.

Assim, para o patrimônio cultural intangível, o Decreto nº 3.531, de 4 de agosto de 2000, “institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências”.

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I – Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II – Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III – Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

Art. 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

Outra lei importante para defesa da cultura afro-brasileira foi o Decreto nº 3.912 de 10 de setembro de 2001, que “regula as disposições relativas ao processo administrativo para a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas”.

No Artigo 1º, a Fundação Cultural Palmares (FCP) terá como responsabilidade “iniciar, dar seguimento e concluir o processo administrativo de identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como de reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário das terras por eles ocupadas”. Deverá observar, durante as etapas, a participação do IPHAN, conforme o Artigo 3º, Inciso § 3º: “concluído o relatório técnico, a Fundação Cultural Palmares (FCP) o remeterá aos seguintes órgãos, para manifestação no prazo comum de trinta dias: I – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN”.

A Portaria nº 40 da Fundação Cultural Palmares, de 13 de julho de 2000, regula as normas que “regerão os trabalhos para identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação, levantamento cartorial, e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos”.

### 2.3 No Tempo da Portaria 230

Ao desenvolver uma política “capaz de priorizar diretrizes e ações” e de se “sobrepôr às pressões corporativas”, por meio de uma legislação “eficiente, coerente, materialmente e politicamente estratégica nos licenciamentos ambientais” (FOLGOLARI, 2009, p. 71) com base nesses aspectos, a legislação dos licenciamentos ambientais participam o IPHAN nas demandas dos estudos culturais, a pesquisa arqueológica. Nesse sentido, a Portaria nº 230, de 17 de dezembro de 2002, está, de acordo com Monticelli (2010, p. 116), “relacionada aos projetos a serem executados nos licenciamentos ambientais de empreendimentos”, uma vez que trata “especificamente dos procedimentos a serem adotados por empreendedores e arqueólogos, por ocasião da elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental naquelas obras de maior porte e em cada etapa do licenciamento” (Licenças: Prévia (LP), de Instalação (LI) e de Operação (LO)).

Considerando a necessidade de compatibilizar as fases de obtenção de licenças ambientais, com os empreendimentos potencialmente capazes de afetar o patrimônio arqueológico, faz saber que são necessários os procedimentos abaixo para obtenção das licenças ambientais em urgência ou não, referentes à apreciação e acompanhamento das pesquisas arqueológicas no País.

A Portaria 230/2002, “aparece de maneira oportuna, elencando objetivos e procedimentos a serem seguidos” (FOGOLARI, 2009, p. 72). Dessa forma, no que se refere à extroversão do conhecimento à população, o Artigo 6º informa no Inciso 7º que em todas as fases da pesquisa arqueológica se deveria implantar o Programa de Educação Patrimonial:

O desenvolvimento dos estudos arqueológicos acima descritos, **em todas as suas fases**, implica trabalhos de laboratório e gabinete (limpeza, triagem, registro, análise, interpretação, acondicionamento adequado do material coletado em campo, bem como **programa de Educação Patrimonial**), os quais deverão estar previstos nos contratos entre os empreendedores e os arqueólogos responsáveis pelos estudos, tanto em termos de orçamento quanto de cronograma (Grifo nosso).

Segundo Artur Barcelos e Adriana Silva (2015, p. 20), a Portaria 230/2002 foi a primeira normativa de determinação legal que “estabeleceu a obrigatoriedade da EP em projetos de arqueologia”. No entanto, conforme os autores, a

portaria estava dirigida exclusivamente aos projetos vinculados a laudos ambientais e ao EIA/RIMAs, desde sua publicação aqueles que atuam neste segmento ficaram obrigados a realizar programas de EP, excluindo-se assim os arqueólogos que realizam atividades de outra natureza.

Os autores enfatizam que “a redação da portaria era vaga, não detalhando qual o entendimento do órgão sobre o que seja um Programa de Educação Patrimonial”. Como consequência, “assistiu-se a um crescimento acelerado de ações de EP levadas a cabo por arqueólogos em todas as regiões do País”. Observam que “em termos de documentos oficiais, gerados pelo IPHAN, como determinação para a Educação Patrimonial a ser exercida por arqueólogos, a Portaria 230/2002 era o único referencial até o início de 2015”. Em março desse mesmo ano, seriam publicadas as normativas IN 001/2015 e Portaria Interministerial 60/2015, que tratam dos processos de Licenciamento Ambiental/Cultural.

A Portaria Interministerial nº 419 de 26 de outubro de 2011, enfatizava a participação do IPHAN no licenciamento ambiental, observando os dispositivos que regulam “a atuação dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal

envolvidos no licenciamento ambiental, de que trata o art. 14 da Lei nº 11.516 de 28 de agosto de 2007”. Esta portaria foi substituída pela Portaria Interministerial 60/2015.

Artigo 1º - Esta Portaria regulamenta a atuação da Fundação Nacional do Índio-FUNAI, da Fundação Cultural Palmares-FCP, do **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN** e do Ministério da Saúde, incumbidos da elaboração de parecer em processo de licenciamento ambiental de competência federal, a cargo do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA (Grifo nosso).

Artigo 2º - Para os fins desta Portaria, entende-se por:

I – Estudos ambientais: são todos e quaisquer estudos relativos aos aspectos ambientais relacionados à localização, instalação, operação e ampliação de uma atividade ou empreendimento, apresentados como subsídio para a análise da licença requerida, tais como: relatório ambiental, plano e projeto de controle ambiental, relatório ambiental preliminar, diagnóstico ambiental, plano de manejo, plano de recuperação de área degradada e análise preliminar de risco;

**II – Bens culturais acautelados: os bens culturais protegidos pela Lei nº 3924, de 26 de julho de 1961, os bens tombados nos termos do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 e os bens registrados nos termos do Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, indicados no Anexo I** (Grifo nosso).

Outro marco na Política Nacional foi a publicação da Portaria nº 92, de 5 de julho de 2012, que “aprova o Regimento Interno do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. No Artigo 2º, o IPHAN ressalta sua missão, que é “promover e coordenar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro visando fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País”.

No Capítulo II – Da Estrutura Organizacional, a Seção I – Dos Órgãos Colegiados, Artigo 8º, Inciso “i”, informa que “as diretrizes para ações de educação, promoção, fomento e difusão”. A Seção IV – Dos Órgãos Específicos Singulares, Artigo 52º, informa no Inciso b) e Item 2, o organograma do Instituto, tendo em vista a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC).

As diretrizes alçadas preveem a divulgação do Patrimônio Cultural através da metodologia da Educação Patrimonial e, também, a utilização como difusores das Casas do Patrimônio<sup>23</sup>, dos escritórios técnicos das superintendências estaduais e de instituições da sociedade civil em espaços de referência local e regional.

---

<sup>23</sup> As Casas de Patrimônio constituem-se de um projeto pedagógico, com ações de educação patrimonial e de capacitação que visam fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. Fundamentam-se, ainda, na necessidade de estabelecer novas formas de

Art. 100. À Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC compete:

I – Promover programas, projetos e ações educativas visando ampliar o diálogo e as formas de participação da sociedade no reconhecimento, usufruto e valorização do patrimônio, na construção de saberes, e no intercâmbio e acesso ao conhecimento sobre a identidade, a memória e a cidadania;

II – Promover, coordenar, integrar e avaliar a implementação de programas e projetos de educação no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural;

III – Promover o desenvolvimento de pesquisas, metodologias, conteúdos e materiais instrucionais e a sistematização das fontes de informação e de boas práticas na área de educação patrimonial;

IV – Promover e fomentar a cooperação com instituições de educação, turismo, meio ambiente e outros setores de interesse da área de educação patrimonial;

V – Propor, articular e apoiar redes colaborativas em prol da educação patrimonial;

VI – Coordenar a implementação das diretrizes, projetos e atividades que integrem as ações de educação patrimonial na gestão, preservação e valorização do patrimônio cultural, com fomento às iniciativas dos estados e municípios; e,

VII – Fornecer subsídios para a implantação, manutenção e avaliação do funcionamento das Casas de Patrimônio, de forma articulada com os demais departamentos, unidades especiais e Superintendências do IPHAN, bem como as instituições gestoras de patrimônio e a sociedade civil.

Parágrafo único. As Casas do Patrimônio constituem-se em ação institucional, pedagógica e de educação patrimonial, caracterizadas como espaços de interlocução, acesso à informação e gestão participativa da política de patrimônio, visando estabelecer novas formas de relacionamento do IPHAN com a sociedade e com o poder público, conferindo transparência e ampliando os mecanismos de gestão da preservação do patrimônio cultural.

#### 2.4 O Cenário Contemporâneo

Em 24 março de 2015, entra em vigor Portaria Interministerial nº 60 em substituição à 419/2011. Esta tratará especificamente do Licenciamento Ambiental. Para Barcelos e Silva (2015, p. 21), a “base nas determinações dessa portaria o IPHAN deu a conhecer” as ações educativas no licenciamento ambiental/cultural nos projetos da arqueologia preventiva, incluindo uma nova matriz de procedimentos para a Educação Patrimonial.

A PI nº 60/2015 “estabelece procedimentos administrativos que disciplinam a atuação dos órgãos e entidades da administração pública federal em processos de licenciamento ambiental de competência do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA”. Os termos de referência ao IPHAN encontram-se no Anexo II – D, “ao desenvolver os estudos necessários ao Licenciamento Ambiental, deverão ser contemplados os aspectos relacionados à

---

relacionamento entre o IPHAN, a sociedade e os poderes públicos locais (IPHAN, 2017. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/502> >).

avaliação de impacto e proteção dos bens culturais acautelados em âmbito Federal, concomitantemente aos demais estudos exigidos”.

O Capítulo 4 da Portaria Interministerial é destinado ao “Conteúdo dos Projetos de Educação Patrimonial”:

Os projetos de Educação Patrimonial têm por objetivo promover a reflexão sobre os significados dos bens culturais e assegurar a participação de distintos grupos sociais.

Deverão ser estruturados e organizados proporcionalmente ao impacto da atividade ou empreendimento e conterão:

- I – Definição do público-alvo;
- II – Objetivos;
- III – Justificativa;
- IV – Metodologia;
- V – Descrição da equipe multidisciplinar responsável;
- VI – Cronograma de execução; e
- VII – Mecanismos de avaliação.

Em processos de Licenciamento Ambiental, atividades pontuais, como palestras e ações de caráter exclusivamente promocional, bem como estratégias de esclarecimento e divulgação não caracterizam Projetos de Educação Patrimonial.

Na manhã seguinte, em 25 de março de 2015, a Instrução Normativa nº 001/2015 é publicada no DOU, e “estabelece os procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe”.

Conforme o IPHAN (2015) a IN foi elaborada entre os anos de 2013 e 2014; e contou com a participação da comunidade científica, jurídica e com a sociedade leiga (empreendedores, consultores ambientais) sobre os procedimentos administrativos a serem assistidos pelo Instituto “nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe”. O órgão federal realça que “do ponto de vista da Arqueologia, trata-se do instrumento legal mais abrangente elaborado pelo IPHAN desde 1961, quando foi assinada a Lei nº 3.924”.

As características gerais da IN são: (IPHAN, 2015)

- ✓ Trabalha com o Patrimônio Cultural, em suas dimensões materiais e imateriais;
- ✓ Delimita as áreas de atuação do IPHAN no Licenciamento Ambiental;
- ✓ Considera, para fins de Licenciamento Ambiental, os bens acautelados nacionais;
- ✓ Respeita as especificidades das diferentes naturezas dos bens acautelados;
- ✓ Organiza hierarquias e fluxos institucionais;

- ✓ Define os atores, momentos e prazos para as manifestações institucionais;
- ✓ Busca dar segurança jurídica para a tomada de decisões imprescindíveis para o bom andamento dos processos de licenciamento ambiental;
- ✓ Estabelece procedimentos de avaliação de impacto aos bens acautelados, compatíveis com as dimensões das atividades ou empreendimentos;
- ✓ Estabelece uma rede de responsabilidade pela preservação dos bens acautelados;
- ✓ **Valoriza Projetos Integrados de Educação Patrimonial** (IPHAN, 2015. Grifo nosso).

Barcelos e Silva (2015, p. 21), explicam que tanto a Portaria Interministerial 60/2015 quanto a IN 001/2015 “incluem a Educação Patrimonial a ser realizada por arqueólogos em licenciamentos. Ela foi incluída no chamado Programa de Gestão do Patrimônio Arqueológico como ‘Projeto Integrado de Educação Patrimonial’”. Os autores informam que, por esses “novos instrumentos legais (Portaria e IN), a EP deve ser realizada apenas nos empreendimentos de nível III e IV, constantes em uma tabela criada pelo IPHAN de acordo com seu entendimento das dimensões de impactos aos bens arqueológicos. Para os autores, “esse tema gerou inúmeras manifestações de desacordo por parte da comunidade arqueológica antes mesmo de sua publicação, mas foi mantida na íntegra a versão final da IN”. Concluindo que, “como esta (IN) trata de forma ampla a questão do licenciamento, destacaremos apenas que houve um pequeno avanço em relação à Portaria 230/2002, na medida em que detalhou o entendimento do que seja um programa de Educação Patrimonial”. Destacam, ainda, que “é importante o fato de que a IN exige que a ‘equipe multidisciplinar responsável pela execução do Projeto deverá, necessariamente, contar com profissionais da área da educação’”.

O Capítulo III – Da Educação Patrimonial, da IN 001/2015, contempla a concepção, a metodologia e a implementação integradas entre o patrimônio arqueológico e os demais bens acautelados no Projeto Integrado de Educação Patrimonial, gerando um norte nas ações educativas, principalmente porque a lei prevê e solicita a participação dos “professores das unidades selecionadas”. Ao mesmo tempo, exclui o que antes era nominado como Educação Patrimonial, tal como “palestras e ações de caráter promocional, assim como atividades de esclarecimento e divulgação”.

Art. 43. Para os fins desta Instrução Normativa entende-se por Projeto Integrado de Educação Patrimonial aquele que contemple concepção,

metodologia e implementação integradas entre o patrimônio arqueológico e os demais bens acautelados.

Art. 44. O IPHAN receberá o Relatório Integrado de Educação Patrimonial em documento único contemplando a totalidade dos bens culturais envolvidos.

Art. 45. O Projeto Integrado de Educação Patrimonial será desenvolvido na AID e deverá conter:

- I – Definição do público alvo;
- II – Objetivos;
- III – Justificativa;
- IV – Metodologia;
- V – Descrição da equipe multidisciplinar responsável;
- VI – Cronograma de execução; e
- VII – Mecanismos de avaliação.

§ 1º O público-alvo a que se refere o inciso I será composto por comunidades impactadas pelos empreendimentos, empregados envolvidos com o empreendimento, comunidade escolar, inclusive **professores das unidades selecionadas**, e gestores de órgãos públicos localizados na AID do empreendimento.

§ 2º A equipe multidisciplinar responsável pela execução do Projeto deverá, necessariamente, contar com profissionais da área da Educação.

§ 3º O cronograma poderá prever ações a serem desenvolvidas também após o início de operação do empreendimento.

§ 4º Atividades pontuais, tais como: palestras e ações de caráter exclusivamente promocional, assim como atividades de esclarecimento e divulgação, não são suficientes para caracterizar Projetos Integrados de Educação Patrimonial (Grifo nosso).

Há a ressalva de que o Projeto Integrado de Educação Patrimonial “deve prever ações que contemplem TODAS as naturezas de bens acautelados, independente da sua existência na área do empreendimento e eventuais impactos, ressalvado os de nível I e II que não será exigido EP e sim ações de divulgação” (BRASIL, 2015).

Segundo Barcelos e Silva (2015, p. 21 e 22), “em linhas gerais, as ações educacionais que foram desenvolvidas até o presente momento se deram a partir de práticas, métodos e referenciais teóricos elaborados pelos próprios arqueólogos”. Os autores questionam: “qual era a experiência prévia que os arqueólogos brasileiros possuíam nesse campo?” (O campo da Educação Patrimonial). E reforçam que “a julgar pela formação de arqueólogos no Brasil, sobre a qual muito já se escreveu, mas não ainda o suficiente, as experiências dos arqueólogos no que toca às relações com a Educação foram sendo construídas por iniciativas individuais ou coletivas”. Para os autores, “isto se deve ao fato de que a Arqueologia brasileira, como dito antes, forjou-se sobre uma sólida tradição de pesquisa científica voltada para a produção de dados e interpretações arqueológicas”.

O potencial educativo da Arqueologia, quando considerado, não ia além de sua capacidade intrínseca de gerar informações que pudessem ser de interesse do público, incluído aí o escolar. Desta realidade resulta a

constatação de que os arqueólogos que assumiram a tarefa de cumprir a determinação legal da Portaria 230, de 2002, até o presente momento, viram-se diante do desafio de ter que praticamente “inventar” ou “re-inventar” um campo chamado Educação Patrimonial Arqueológica” (BARCELOS; SILVA, 2015, p. 22).

Os autores (*Ibid.*, p. 21), concluem posicionando-se em compasso de espera quanto ao desenvolvimento dos projetos de Educação Patrimonial que a IN propõe no modelo interdisciplinar: “em que pese a nova diretriz, há que se esperar para ver seu desdobramento nos projetos futuros”.

Segundo Florêncio *et al.* (2014, p. 14),

em decorrência da necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito das políticas de preservação, o IPHAN, por meio de seu setor de promoção (CEDUC), passou a estruturar e consolidar uma área específica voltada para as ações educativas ligadas à preservação do Patrimônio Cultural brasileiro.

Os autores reforçam que

com a progressiva consolidação e o adensamento institucional da área, em compasso com as inúmeras iniciativas executadas pelas superintendências e instituições ligadas ao IPHAN, uma série de eventos foram promovidos, visando construir coletivamente parâmetros de atuação marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias na área de Educação Patrimonial (*Ibid.*, 2014, p. 14).

O Instituto lança uma cartilha de Dúvidas Frequentes – IN IPHAN 001/2015, que passa a responder sobre questões da aplicação das ações educativas perante a nova normativa, sendo estas:

**1 Pergunta:**

Uma vez que eventos pontuais, como palestras, não serão mais aceitos, quais serão as recomendações das atividades de Educação Patrimonial?

**Resposta:**

Recomendamos que a publicação do Iphan “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” seja utilizada como ponto de partida. Lembramos ainda que o profissional da área de educação saberá formular o Projeto.

**2 Pergunta:**

No que diz respeito à equipe, no Art. 45, § 2º consta que “A equipe multidisciplinar responsável pela execução do Projeto deverá, necessariamente, contar com profissionais da área da Educação”, ao citar a necessidade da presença de profissionais da área de Educação, o Art. se refere aos profissionais com formação em pedagogia ou profissionais licenciados a ministrar aula?

**Resposta:**

Conforme entendimento do MEC, são considerados profissionais da área de Educação os pedagogos e outros profissionais que possuem

licenciatura, como também os mestres e doutores em educação. Estudantes/acadêmicos não são profissionais.

**3 Pergunta:**

Quem realiza a avaliação dos Projetos de Educação Patrimonial?

**Resposta:**

O Projeto de Educação Patrimonial deverá prever no seu bojo a avaliação dos seus resultados.

**4 Pergunta:**

A Educação Patrimonial deve ser executada como um “Projeto Integrado de Educação Patrimonial” separado do “Projeto de Avaliação do Impacto ao Patrimônio Arqueológico”, ou faz parte do mesmo sendo apenas individualizado como um capítulo?

**Resposta:**

O Projeto é apresentado separado dos demais projetos. Por oportuno, cumpre esclarecer que o Projeto de Educação Patrimonial Integrado é exigido somente para os empreendimentos que forem enquadrados nos níveis III e IV e seu conteúdo irá depender dos tipos de bens culturais acautelados identificados na área do empreendimento.

As ações educativas terão seu foco dirigido aos empreendimentos que apresentarem bens culturais acautelados, ou seja, onde houver sítio arqueológico na área de influência do projeto, haverá a solicitação pelo IPHAN de Educação Patrimonial.

A partir da IN, serão disponibilizados no site do Instituto inúmeros livros para consulta sobre a metodologia e aplicação da EP, bem como uma página na Internet já disponível (< <https://educacaopatrimonial.wordpress.com/> >) para a comunicação com os mais variados setores da sociedade.

Em 28 de abril de 2016, o IPHAN publica a Portaria nº 137/2016, que “estabelece as diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio”. O corpo da portaria apresenta um “conjunto de marcos referenciais” para aplicação da Educação Patrimonial como uma “prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural” e enfatiza no “âmbito do IPHAN”.

A PRESIDENTA DO INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, no uso das atribuições que lhe confere o art. 22, Inciso V, anexo I, do Decreto nº 6.844, de 07 de maio de 2009 e, CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer marcos normativos de Educação Patrimonial - EP no âmbito do Iphan; CONSIDERANDO, o disposto nos artigos 1º, II, 23, I e III, 24, VII, 30, IX, 215, 216 e 225 da Constituição da República Federativa do Brasil; CONSIDERANDO o disposto no Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, no Decreto-Lei no 3.866, de 29 de novembro de 1941, na Lei no 3.924, de 26 de julho de 1961 e no Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000; CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Cultura instituído pela lei 12.343 de 02 de dezembro de 2010;

CONSIDERANDO a Carta de Nova Olinda, resultante do 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, realizado em Nova Olinda - CE, no período de 27 de novembro a 01 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º Instituir um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial - EP enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do Iphan.

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 sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades.

Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial:

I – Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;

II – Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;

III – Valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;

IV – Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;

V – 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;

VI – Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;

VII – Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;

VIII – Considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

Art. 4º São documentos referenciais para a prática de Educação Patrimonial pelo Iphan as publicações Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos, IPHAN, 2014, e a publicação Educação Patrimonial: inventários participativos, IPHAN, 2016,

Art. 5º São instrumentos estratégicos de implementação da política de Educação Patrimonial pelo Iphan as Casas do Patrimônio, quando resultantes de um arranjo institucional entre o Iphan, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas, para promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento das Casas do Patrimônio dar-se-ão por meio de parceria, a ser instituída por Acordo de Cooperação Técnica- ACT, com critérios definidos pela CEDUC/ COGEDIP/ DAF.

Art. 6º São objetivos das Casas do Patrimônio:

I – Ampliar as possibilidades de diálogo entre o Iphan e a sociedade por meio da Educação Patrimonial;

II – Ampliar a capilaridade das ações do Iphan e interligar espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa de valorização do patrimônio cultural;

III – Estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais;

IV – Interligar experiências e espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa, de modo a propiciar uma avaliação conjunta dos significados e alcances dessas iniciativas;

V – Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural ao desenvolvimento social e econômico;

VI – Aperfeiçoar as ações focadas nas expressões culturais locais e territoriais, contribuindo para a construção de mecanismos de apoio junto às comunidades, aos produtores culturais, às associações civis, às entidades de classe, às instituições de ensino e aos setores públicos, para uma melhor compreensão das realidades locais.

Art. 7º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

O texto identifica que o Projeto Casas de Patrimônio<sup>24</sup> se constitui em instrumento estratégico para a implementação da política de Educação Patrimonial. O projeto pedagógico visa às ações educativas, à capacitação, a fomentar e a construir com a comunidade local, regional, civil e outras instâncias públicas e privadas para o “aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural” (IPHAN, 2017). Indica dois livros como referenciais práticos para Educação Patrimonial pelo órgão federal, são eles: *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, edição de 2014 e *Educação Patrimonial: inventários participativos* de 2016

Sua proposta integra-se à construção de um novo marco institucional para o IPHAN, debatido internamente ao longo do ano de 2007. O resultado das discussões veio a público na *Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio*, ocorrida em Pirenópolis (GO), em 2008, em que as diretrizes gerais foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo. No ano seguinte, ocorreu o *1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio*, em Nova Olinda (CE), resultando na formulação da *Carta de Nova Olinda*.

A listagem dos objetivos das Casas de Patrimônio inclui:

- Articular coletivamente as representações do IPHAN nas unidades da federação, as instituições da sociedade civil e os poderes públicos municipais e estaduais, instaurando espaços de debate e reflexão sobre o Patrimônio Cultural;

<sup>24</sup> Como implantar uma Casa do Patrimônio? Todas as unidades do IPHAN vêm trabalhando para se tornar Casas do Patrimônio. O objetivo do projeto é fomentar um desenho organizacional baseado em princípios de gestão em rede das ações educativas de valorização do Patrimônio Cultural.

Nessa direção, os componentes da rede estão conectados de maneira auto organizada, destituída de hierarquia, em constante expansão, não-linear e horizontal.

Além das unidades do IPHAN, instituições da sociedade civil também podem se integrar à Rede Casas do Patrimônio. Os responsáveis pela entidade devem participar de edital de seleção da Rede de Casas do Patrimônio coordenado pelo setor de Educação Patrimonial do IPHAN. Podem participar dos editais de seleção pública pessoas jurídicas de direito privado de natureza cultural e sem fins lucrativos, como associações, sindicatos, cooperativas, fundações privadas, bem como organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) e organizações sociais (OS), sediadas e com atuação comprovada na área cultural de, no mínimo, três anos em seu respectivo estado e/ou município.

A concepção de rede aqui delineada se inspira na experiência da rede de educação ambiental descrita na publicação *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-gestão*. Brasília: WWFBrasília, 2004, de autoria de Cássio Martinho. Para maiores informações, acesse: [www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br) (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 39).

- Difundir informações sobre a ação institucional do IPHAN de forma acessível ao público;
- Estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais;
- Promover oficinas para estudantes, educadores da rede pública municipal e estadual centradas na interface Patrimônio e Educação, com a finalidade de que venham a atuar como multiplicadores desse novo enfoque;
- Garantir práticas educativas multi/transdisciplinares, com abordagens transversais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação;
- Promover a valorização das comunidades, bem como contribuir para sua inserção técnica, tecnológica e digital, por meio de oficinas educativas que utilizem ferramentas de audiovisual, por exemplo;
- Identificar agentes locais responsáveis por ações educativas;
- Buscar temas geradores significativos para a valorização do Patrimônio Cultural das diferentes comunidades;
- Valorizar ações educativas que promovam a interface entre as diferentes áreas e dimensões do Patrimônio Cultural;
- Garantir um espaço de trocas de experiências envolvendo iniciativas de Educação Patrimonial (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 37).

O patrimônio cultural é um eixo que deve ser desenvolvido por dois ângulos, o primeiro no viés regional, “capaz de gerar renda e oportunidades econômicas para a população” ao dialogar com o reconhecimento e com a proteção desses bens culturais, assim como, no segundo ângulo, “promover ações de qualificação e capacitação de agentes públicos e da sociedade civil” através dos instrumentos educacionais e legislativos, articulando para isso, as “áreas de educação, cultura, cidades, justiça, turismo e meio ambiente” (*Ibid.*, 2014, p. 37).

## 2.5 Outras Esferas Normativas

Humberto Zanatta (2011) destaca que nas legislações Federal e Estadual a responsabilidade “dos municípios quanto à defesa e proteção dos patrimônios”, deve observar o “interesse local” e a “valorização desses patrimônios”. Para tanto, “a Constituição Federal estabelece como competência do município, conforme Art. 30, inciso IX, a proteção do patrimônio histórico-cultural local”. O autor explica que, “frente à diversidade cultural é preciso promover ações que possibilitem mostrar e preservar este multiculturalismo construído de acordo com a identidade de cada etnia que forma o povo brasileiro”.

Sendo assim, apresentamos algumas iniciativas legislativas que utilizam a metodologia Educação Patrimonial como meio para promover o patrimônio cultural no município. O primeiro caso, trata-se da Secretaria de Estado de Educação (SEE) do

Distrito Federal, Brasília, que instituiu a Política de Educação Patrimonial através da publicação no Diário Oficial do Distrito Federal, em 17 de agosto de 2016, da Portaria nº 265 que, em seu Artigo 1º institui a Política de Educação Patrimonial no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, “considerando o Currículo da Educação Básica, a, a ser observada pelo sistema de ensino e suas instituições, com o objetivo de orientar os setores e instâncias da SEEDF para o desenvolvimento de ações articuladas” na esfera da Educação e Patrimônio.

No Artigo 2º, prescreve que a Educação Patrimonial deve ser compreendida como “dimensão da educação” e como uma “atividade intencional da prática social”; e que deve

imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória.

No parágrafo único, a portaria lembra que a “Educação Patrimonial engloba práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias capazes de promover a ética global e a cidadania sociocultural”.

A portaria possui 13 artigos, que transcrevemos resumidamente a partir do corpo do texto da Portaria 265/2016 – Brasília:

Art. 1º Instituir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, considerando o Currículo da Educação Básica, a Política de Educação Patrimonial.

Art. 2º A Educação Patrimonial é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória.

Parágrafo Único. A Educação Patrimonial engloba práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias capazes de promover a ética global e a cidadania sociocultural.

Art. 3º São princípios básicos da Educação Patrimonial:

- I - Memória;
- II - Identidade;
- III - Preservação;
- IV - Pluralismo;
- V - Acessibilidade;
- VI - Valorização;
- VII - Formação;
- VIII - Inter, multi e transdisciplinaridade.

Art. 4º São objetivos fundamentais da Educação Patrimonial:

- I – Desenvolvimento de uma compreensão integrada do Patrimônio Cultural material e imaterial,
- II – Fortalecer uma consciência crítica para a Preservação do Patrimônio Cultural;
- III – Incentivar a participação comunitária na Preservação do Patrimônio Cultural, entendendo essa questão como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- IV – Estimular a cooperação entre as diversas regiões administrativas do Distrito Federal do Entorno;
- V – Incentivar a cooperação entre escola e comunidade;
- VI – Reconhecer, valorizar e fortalecer o respeito às populações tradicionais, e às comunidades locais e de solidariedade internacional;
- VII – Assegurar a democratização do acesso às informações sobre o Patrimônio Cultural;
- VIII – Fortalecer a integração entre a ciência e as tecnologias, os saberes e fazeres populares, em prol da Preservação Cultural;
- IX – Fortalecer a cidadania;
- X – Inserir essa temática nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares de forma multi, inter e transdisciplinar.

Art. 5º - Para fins desta Política, ficam instituídas as seguintes atribuições para as instâncias organizacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

- I - À Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino (COETE), unidade gestora de Educação Patrimonial, cabe:
  - II – À Subsecretaria de Educação Básica, por meio de suas Coordenações de Políticas Educacionais, caberá promover a presença da temática Educação Patrimonial em programas, projetos e ações de forma transversal e interdisciplinar, tal como apresentado no Currículo da Educação Básica da SEEDF para todas as etapas e modalidades de ensino;
  - III – As demais Subsecretarias da SEEDF deverão oferecer o suporte e o apoio necessários;
  - IV – O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) deverá propor e executar a política de formação continuada em Educação Patrimonial;
  - V - As Unidades Regionais de Educação Básica deverão incentivar, acompanhar, assessorar, articular e avaliar a execução dos programas, projetos e ações pedagógicas de Educação Patrimonial;
  - VI – As Unidades Escolares deverão desenvolver e executar programas, projetos e ações pedagógicas de Educação Patrimonial;

§ 1º - Em atendimento à Lei nº 5.080/2013, as Unidades Escolares devem prever em seus planejamentos anuais, o dia 17 de Agosto como dia do Patrimônio Cultural, bem como o período de 07 a 11/12, para a realização das Jornadas do Patrimônio envolvendo toda a comunidade escolar.

§ 2º - Essas atribuições devem ser exercidas com a participação de pais, mães, responsáveis e demais membros da comunidade.

Art. 6º A Comissão Permanente de Educação Patrimonial da SEEDF, de caráter representativo, deverá assessorar, orientar, colaborar e participar da elaboração das diretrizes e implantação dos programas, projetos e ações de Educação Patrimonial, bem como indicar necessidades à implementação desta Política.

Parágrafo Único: A Comissão de que trata este Artigo deverá ser composta por um membro representante e um suplente das coordenações que compõem a educação básica da SUBEB/SEEDF, e representantes do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Cultura (MINC), do Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), da Universidade de Brasília (UNB), da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal (SECULT), da Secretaria de Estado de Turismo do Distrito Federal (SETUL), do Arquivo Público do Distrito Federal (ArpDF)

e do Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal (IBRAM-DF).

Art. 7º São ações estratégicas para o desenvolvimento desta Política:

- I - Diagnóstico sociocultural e acompanhamento contínuos;
- II - Fortalecimento do órgão gestor da Política Distrital de Educação Patrimonial;
- III - Formação continuada;
- IV - Parcerias e Relação Interinstitucional;
- V - Encontros e Conferências;
- VI - Publicações;
- VII - Estabelecer parcerias com outras instituições;
- VIII - Valorização e divulgação dos projetos de Educação Patrimonial.

§ 1º - Esta Política deve buscar a articulação e a complementaridade com os programas, projetos e ações de Educação Patrimonial Não Formal.

§ 2º - Em atendimento à Lei nº 5.080/2013 que institui e inclui no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal o dia do Patrimônio Cultural, a ser comemorado anualmente no mês de Agosto e as Jornadas do Patrimônio.

Art. 8º São Fontes de Recursos e Financiamento para os projetos de Educação Patrimonial:

- a. Recursos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); Programa de Ações Articuladas (PAR), Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), Fundo de Apoio à Cultura (FAC), emendas parlamentares e outros;
- b. Parcerias com outros órgãos públicos e privados.

Art. 9º São instrumentos desta Política:

- I – Encontros da Comissão Permanente de Educação Patrimonial da SEEDF;
- II – Elaboração de diretrizes, de programas, de projetos e de ações relativos à Educação Patrimonial;
- III – Construção dos Eixo (s) Temático (s) Estruturante (s) de Educação Patrimonial;
- IV – Projetos Pedagógicos de Educação Patrimonial Formal das Unidades Escolares;
- V – Cadastro Anual dos Projetos de Educação Patrimonial;
- VI – Relatório anual da Gestão de Educação Patrimonial da SEEDF;
- VII – Avaliação pela unidade gestora da SUBEB e divulgação das informações no site da SEEDF.

Art. 10º Os projetos pedagógicos de Educação Patrimonial devem:

- I – Estar inseridos no Projeto Político Pedagógico das Unidades de Escolares;
- II – Ser trabalhados de forma transversal nos conteúdos, áreas de conhecimento e atividades pedagógicas;
- III - Considerar as peculiaridades históricas e culturais da comunidade escolar onde está inserida;
- IV – Ser elaborados a partir de modelo padrão de projetos pedagógicos da SEEDF.

Art. 11ª As parcerias público-privadas.

Parágrafo Único: As parcerias que demandarem recursos humanos, recursos financeiros e alteração do espaço físico das Unidades Escolares deverão ser previamente autorizadas pelas instâncias responsáveis da SEEDF.

Art. 12º O Patrimônio Cultural Tombado de propriedade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a partir da publicação desta Política de Educação Patrimonial, passa a ser reconhecido como Equipamento Público de Cultura, que deve ser utilizado como instrumento para o desempenho das ações propostas por esta política, em atendimento à Lei nº 4.920/2012.

Parágrafo Único: Para o cumprimento do previsto neste artigo, fica a gestão desses Bens Tombados.

Art. 13º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (DISTRITO FEDERAL BRASÍLIA, 2017. Disponível em: < [http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2016/08\\_Agosto/DODF%20155%2017-08-2016&arquivo=DODF%20155%2017-08-2016%20SECAO1.pdf](http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2016/08_Agosto/DODF%20155%2017-08-2016&arquivo=DODF%20155%2017-08-2016%20SECAO1.pdf) >).

Outro município que atua nas ações educativas é Olinda, no estado de Pernambuco, com o Grupo de Trabalho de Educação Patrimonial de Olinda (GTEP), desde 2011, conjuntamente com a Prefeitura de Olinda, através do Plano Municipal de Educação Patrimonial – PMP. O grupo de trabalho informa que o projeto foi lançado e aprovado “em audiência pública em novembro de 2013 e possui diretrizes e metas que vão de curto, médio e longo prazo com o objetivo de ampliar o debate e a participação da comunidade envolvida na educação patrimonial”. Com o intuito de “nortear a política pública no município”, apresenta-se “como resultado de um processo democrático que visa contribuir e criar ferramentas para a inclusão do cidadão olindense na discussão ampla e crítica acerca do seu Patrimônio Cultural”. O projeto tramita na Câmara Municipal para redação final. (PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA, 2017. Disponível em: < <https://www.olinda.pe.gov.br/novosite/noticias/patrimonio/page/3/> >).

Os eixos temáticos do plano são: Eixo 1: perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória; Eixo 2: Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade; Eixo 3: Educação Patrimonial: espaços educativos e cooperação; Eixo 4: Educação Patrimonial: marcos legais, gestão e avaliação.

No corpo do Plano há o compromisso com

O desenvolvimento de programas de Educação Patrimonial, envolvendo não só a rede escolar, mas também as organizações da comunidade local, as famílias, as empresas e, principalmente, as autoridades responsáveis, contribuiu para a ampliação de uma nova visão do Patrimônio Cultural Brasileiro em sua diversidade de manifestações, tangíveis e intangíveis, materiais e imateriais, como fonte primária de conhecimento e aprendizado, a ser utilizada e explorada na educação de crianças e adultos, inserida nos currículos e disciplinas do sistema formal de ensino, ou ainda como instrumento de motivação, individual e coletiva, para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo enriquecedor entre as gerações (PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA, 2017. Disponível em: < <https://www.olinda.pe.gov.br/novosite/noticias/patrimonio/page/3/> >).

Outro município é o de Garibaldi, no estado do Rio Grande do Sul, que, através da Lei Municipal nº 4.305 de 20 de dezembro de 2011, “cria departamento de cultura

e dá outras providências”. Entre as atribuições está “criar o Programa Municipal de Educação Patrimonial” destinado “à comunidade em geral”.

O Setor de Patrimônio Histórico Cultural desenvolvendo tarefas, organizando administrativamente o Setor; chefiar os servidores designados para atuar no Setor; desenvolver programas e ações de inventário e salvaguarda do Patrimônio Histórico local; constituir parcerias que visem a revitalização, a recuperação e ou restauro do Patrimônio Histórico local; criar Programa Municipal de Educação Patrimonial voltado à comunidade em geral, de modo a evidenciar a importância dos bens edificados na história do Município e da serra gaúcha; representar o Município no Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (COMPHAC); representar o Município em fóruns, grupos de trabalho, nas esferas regionais, estaduais e nacionais sobre Patrimônio Histórico; promover ações de aproximação do Município com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Estadual (IPHAEE) (PREFEITURA MUNICIPAL DE GARIBALDI/RS, 2017. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br> >).

Alguns municípios incluem a Educação Patrimonial nos artigos que compõem o corpo de Leis Orgânicas Municipais de proteção ao Patrimônio Cultural. As menções privilegiam os métodos de divulgação transversal. O município de Brusque no estado de Santa Catarina, por exemplo, através da Lei nº 3.593 de 29 de abril de 2013, que “institui o plano de preservação do patrimônio cultural”, que dispõe

acerca dos instrumentos de gestão e incentivos à preservação do patrimônio cultural; cria o Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Natural e Artístico Cultural e o Fundo Municipal de Proteção ao Patrimônio Cultural; define as ações de formação sobre Patrimônio cultural e dá outras providências.

No Capítulo II – Da formação sobre o Patrimônio Cultural, os artigos 11 a 13, descrevem que a “temática do patrimônio cultural deverá ser tema transversal”; que a EP “é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional”; e, ainda, que os inventários do patrimônio ambiental e cultural (material e imaterial) fornecerão subsídios às ações educativas. A Educação Patrimonial será promotora em sensibilizar a população com o patrimônio cultural, ambiental e paisagístico do município.

Art. 11. O Município deverá incluir a temática do patrimônio cultural como tema transversal em suas políticas públicas e no processo educativo de sua rede de ensino.

Art. 12. Educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo acerca do trabalho de gestores e responsáveis pela proteção, identificação e valorização dos bens culturais.

Parágrafo Único. A educação patrimonial é instrumento relevante de reflexão, tendo em vista a acentuada diversidade cultural de Brusque.

Art. 13. A política de educação patrimonial tem por objetivos:

- I – Incentivar a reflexão sobre educação patrimonial e a construção da cidadania considerando o patrimônio cultural.
- II – Possibilitar a troca de conhecimentos e experiências para a proteção e valorização dos bens culturais;
- III – Fomentar o acesso ao conhecimento produzido sobre os bens culturais material e imaterial, tendo em vista a sensibilização dos alunos para o patrimônio cultural regional e local;
- IV – Provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, assim como de seus produtos e manifestações;
- V – Trabalhar conceitos que auxiliem os alunos a caracterizar, proteger e valorizar o patrimônio cultural;
- VI – Elaborar projetos educativos voltados para a disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salvaguarda, assim como para a recriação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras;
- VII – Desenvolvimento de educandos capazes de conhecer características fundamentais de Brusque nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade local e pessoal e o sentimento de pertinência ao município; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brusquense, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUSQUE, 2017. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br> >.

No quesito leis estatais, há de se observar o Estado de Minas Gerais, através da iniciativa do Governo do Estado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG), que apresenta o *Manual de Diretrizes para Educação Patrimonial*. Salaria no corpo do trabalho que pretende ser “um instrumento de apoio a agentes culturais, professores, líderes comunitários” para “realização da importante tarefa de sensibilização da comunidade”, através da “educação patrimonial, com vistas ao conhecimento do patrimônio cultural e sua preservação; e que “pretende também ser um orientador na elaboração das atividades a serem desenvolvidas nas comunidades e escolas” (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2016, disponível em: < [https://pepfurg.files.wordpress.com/2012/09/diretrizes\\_para\\_educacao\\_patrimonial.pdf](https://pepfurg.files.wordpress.com/2012/09/diretrizes_para_educacao_patrimonial.pdf) >.

O manual apresenta (índice): na Parte I – Conceitos: indivíduo, identidade, sociedade, comunidade, humanidade, tempo, memória, história, cultura, produtos culturais – bens culturais (bens naturais, bens materiais/tangíveis, bens imateriais/intangíveis), patrimônio (patrimônio ambiental urbano, patrimônio cultural), preservação e conservação; Parte II – Preservação/Proteção do Patrimônio Cultural: qual a importância do Patrimônio Cultural? Por que preservar o Patrimônio Cultural? Como preservar o Patrimônio Cultural? Sustentabilidade do Patrimônio Cultural,

Antecedentes da preservação do Patrimônio Cultural (Século XVIII, Século XIX), Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil (precursores, modernistas em Minas, proteção efetivada, proteção do patrimônio cultural no município); Parte III – A Educação Patrimonial: conceito, objetivos, resultado esperado, etapas (observação, registro, pesquisa/exploração, apropriação), passo-a-passo para realização de atividades de Educação Patrimonial, roteiro para elaboração de projeto de Educação Patrimonial (normas básicas do IEPHA/MG), modelos para relatório de atividade de Educação Patrimonial, atividades sugeridas para Educação Patrimonial, histórias/atividades/exercícios; Referências Bibliográficas; Sites de Interesse; Ficha Técnica.

O Brasil possui, conforme o IBGE (2017) 27 estados, 5.570 cidades; e é possível ainda abranger os números com os dados do MEC (2015). O censo aponta que são 22.720.900 crianças no ensino fundamental, 6.770.271 no ensino médio, 2.765.246 na educação presencial de jovens e adultos e 718.164 alunos na educação especial. Os dados sobre os docentes são de 685.025 para ensino Anos Iniciais e 736.502 para os Anos Finais. Além disso, há o Ensino Médio, com 414.555; e, na Educação Profissional, 49.653 professores e professoras. Isso leva em conta os números da educação infantil e universitária. Além disso, o censo de 2014 demonstra que há 134.830 escolas públicas divididas nos segmentos municipal, estadual e federal, sendo 115.254 no Ensino Fundamental e 19.576 no Ensino Médio.

Ou seja, há um expoente para trabalhar a educação patrimonial para o médio e longo prazo, com o agente principal do fortalecimento e a diretriz de todo eixo transversal que contemple justamente a meta para o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014, que determina no Artigo 2º, Inciso VII, “a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” e indica os ensinos Fundamental e Médio como locais de formação da cidadania. Esse agente de fomento para atingir a meta é o professor e a professora: são os professores que viabilizam e intermediam as práticas educativas na escola, na comunidade e na sociedade.

Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (PNE, META 16.3 de 1 de julho de 2012).

Para demonstrar a consistência desse argumento, passamos para o próximo capítulo que irá apresentar as ações educativas desenvolvidas na academia, onde o período de investimento é na média e longa duração.

### 3 CAPÍTULO: As Contribuições da Academia para Educação Patrimonial

Este capítulo se propõe a refletir sobre as dimensões da Educação Patrimonial a partir da fonte de produção acadêmica, dissertações e teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações colhidas referem-se aos dados de 218 (duzentos e dezoito) trabalhos de pesquisa, classificados em 19 (dezenove) teses e 199 (cento e noventa e nove) dissertações. Para atingir o objetivo desse trabalho empregamos os métodos macroanálise e pesquisa comparativa como abordagem metodológica. As considerações que procuramos aferir foram as potencialidades, as limitações e os desafios que cada grupo observado (professores, alunos, comunidade) usufruiu no contato com o patrimônio cultural por meio das ações para o patrimônio no aspecto educativo e temporal (curto, médio ou de longa duração).

Os estudos arqueológicos efetuados a partir dos marcadores cronológicos da Portaria 230/2002 a IN 001/2015, em que as pesquisas arqueológicas se encontram inseridas no licenciamento ambiental, fez com que houvesse um incremento substancial. Cabe lembrar que o patrimônio cultural é considerado bem da União, conforme determina a Lei Federal nº 3.924/1961. Para que as pesquisas ocorram, a solicitação deverá ser encaminhada e autorizada ao IPHAN, há duas formas de vínculos: as pesquisas para empreendimentos particulares, que são denominadas preventivas; e as pesquisas para instituições científicas, designadas de acadêmicas.

Sendo assim, empregamos nesse estudo, os métodos macroanálise e pesquisa comparativa como abordagem metodológica para refletir sobre as ações educativas na arqueologia<sup>25</sup> acadêmica e preventiva<sup>26</sup>. Há uma questão importante a ser

---

<sup>25</sup> A arqueologia acadêmica e a preventiva não possuem distinção “no nível da substância, isto é, no nível do objeto e do processo do conhecimento. Todas as diferenças incidem, exclusivamente, sobre condições operacionais: A) a situação da ameaça concreta à sobrevivência total ou parcial do registro arqueológico; B) a delimitação da (s) área (s) afetada (s) segundo critérios exclusivamente derivados dos fatores que produzem o risco; C) prazos também derivados dos mesmos fatores de risco (MENESES, 1988, p. 05).

<sup>26</sup> Arqueologia Preventiva tem como sinônimos arqueologia de contrato, arqueologia consultiva, arqueologia de consultoria, arqueologia de convênio ou arqueologia para obras de engenharia. Para esta tese utilizaremos o termo arqueologia preventiva.

observada entre arqueologia acadêmica e a preventiva, trata-se do produto final de ambas: enquanto na primeira o produto final é a titulação acadêmica (graduado, mestre, doutor) e seu trânsito acontece nas esferas do IPHAN e da Universidade; na segunda, o término se dá com apresentação do produto anuência<sup>27</sup> e sua circulação acontece somente na esfera do IPHAN.

Fogolari (2009, p. 75), informa que “a arqueologia, na ótica acadêmica, sempre conduziu a ciência em questão como lugar privilegiado”, os diversos relatórios existentes demonstram que a “academia mantém uma autonomia singular para tratar o tema”. O autor exemplifica com o “Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas (PRONAPA) que, mesmo com os posicionamentos e as exigências da legislação, constituiu uma metodologia própria”. O PRONAPA vigorou entre os anos de 1965 a 1970, com apoio do instituto de pesquisa dos Estados Unidos da América, o *Smithsonian Institution* e pelo então SPHAN, posterior IPHAN. Ambos sustentaram uma “metodologia de coletas superficiais, e claramente dividia seu entendimento sob as culturas antepassadas por tradições e fases”.

A implementação do Programa representou um salto quantitativo e qualitativo para a arqueologia brasileira. Sua implementação possibilitou que em apenas cinco anos fossem levados e prospectados mais de 1.500 novos sítios arqueológicos, enquadrados em um modelo cronológico e espacial de que carecia a pré-história brasileira. A partir das pesquisas do PRONAPA, em um curto período de tempo, pode-se perceber a amplitude, antiguidade e complexidade da ocupação humana no Brasil anterior à presença europeia. (O PRONAPA também foi responsável por fomentar a multiplicação de centros de pesquisas arqueológicas no País que passaram a formar um número cada vez maior de pesquisadores qualificados (DIAS, 1995 *apud Ibid.*, p. 75).

Este projeto desenvolveu centros de pesquisas ligadas a universidades e instituições de ensino superior. Para Fogolari (*Ibid.*, p. 75) “tamanho ênfase e influência se pode ver na tendência universitária focada no grau de exigência da Portaria 07/1988, a qual exige nada mais nada menos do que cunhos acadêmicos de encaminhamento de projetos”. O autor segue: “como se vê no artigo 5º, a abrangência e influência acadêmica são significativas, especialmente por se tratar a arqueologia como a desenvoltura de projetos mostrados na cientificidade”. Informa ele que “o retorno para a comunidade é entendido como atividade educacional e científica; no

---

<sup>27</sup> Anuência trata-se da manifestação do IPHAN na autorização de prosseguimento para os estudos ambientais/culturais durante as etapas do licenciamento (Licença Prévia, Licença de Instalação e Licença de Operação), quando ao fim do processo, dos estudos arqueológicos, o órgão federal anui a implantação do empreendimento, ou seja, dá o “de acordo” com a instalação da obra.

entanto, esses conceitos possuem diferentes olhares quando se trata de retorno aos educandos e/ou à comunidade interessada no tema”.

Para o autor, “se seguida a ótica da educação tradicional escolar”, verifica-se que “o retorno do salvamento dos sítios arqueológicos pode ficar restrito ao universo da intelectualidade acadêmica”. E reforça seu ponto de vista: “não há exagero nessas afirmações, se se constata por meio do número significativo de relatórios arqueológicos em que há um emaranhado de conceitos” e que “não deixam a leitura clara e/ou esclarecedora para um cidadão comum, não lhe permitindo entender o significado que aquele sítio representa” para sua história, para “a comunidade ou para o país” (*Ibid.*, p. 75 e 76).

Entretanto, o desenvolvimento de diversos projetos, relatórios e resultados de pesquisas arqueológicas esteve e/ou está distante de apresentar à sociedade e ao leitor leigo uma aproximação com os resultados de um campo arqueológico, por exemplo. Em contrapartida, foi a força da cientificidade e a persistência da academia que conseguiram regulamentar em lei os aspectos necessários para disciplinar e organizar a busca do patrimônio arqueológico brasileiro. Em que pese à supremacia e à autoridade da academia diante das massas, podem-se encontrar vários projetos arqueológicos depositados nas melhores universidades do mundo em que estão resguardadas a preservação e a valorização da cultura (*Ibid.*, p. 77).

Sendo assim, o autor (*Ibid.*, p. 81), sintetiza que “a pesquisa arqueológica na ótica acadêmica não está em negligenciar o já-construído, mas adequá-lo às necessidades da sociedade e, precisamente, fugir das análises simplificadas e simplistas de observação dos ‘caquinhos’ da arqueologia”. Para ele, “a provocação mais recente aos desafios acadêmicos para a arqueologia tem sido a relação estabelecida entre a arqueologia exigida na legislação”; e sua prática na difusão do conhecimento, a compreensão clara a todos os envolvidos e interessados.

### 3.1 Do Patrimônio para Educação

Sendo assim, para entender como o método de educação patrimonial está sendo produzido e utilizado no Brasil, Angélica Schwanz (2006, p. 25) informa que há necessidade de “investigar como as categorias cultura, memória e patrimônio cultural se tornaram tão importantes nos dias atuais”.

Para isso, o termo cultura, segundo Roque Laraia (1996, p. 25), está ligado ao “final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra

francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”. Sendo assim, “ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*”. Para tanto, Tylor (1871, p. 1 *apud Ibid.*, p. 25) expõe que cultura ao ser tomada por “seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade”.

Roque Laraia (1996, p. 25) esclarece que “com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos”. E o autor conclui que “o conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi, portanto, definido pela primeira vez por Tylor, mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana”. No seu “modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (*Ibid.*, p. 70).

Para Evelina Grunberg (2000, p. 160), “a cultura é eminentemente dinâmica, transmite-se e aprende-se, e é neste processo de socialização que aprendemos a formar parte do grupo ao qual pertencemos, onde vamos adquirindo a nossa identidade”. Segundo a autora, “todas as ações através das quais os povos expressam suas formas específicas de ser são cultura, e assim seus membros se identificam como integrantes de um grupo dentro do contexto social que partilham, e possuem uma história em comum”. Para tanto, “a cultura se identifica nos produtos materiais e imateriais, e nas formas em que cada povo os usa, nos costumes, nas tradições, nas crenças, na organização social, nas manifestações artísticas, nos processos históricos e nas atividades científicas e tecnológicas”.

A autora (*Ibid.*, p. 161) conclui que ao

reconhecer que todos os povos produzem cultura, que cada um tem uma forma diferente de se expressar e que todos os povos e suas culturas não são iguais, significa aceitar a diversidade cultural. Este conceito de diversidade nos permite ter uma visão mais ampla e reconhecer que não existem culturas superiores e culturas inferiores, assim como o julgamento de outras culturas a partir da nossa.

Concordo com Schwanz (2006, p. 26), que o conceito cultural desejado na educação patrimonial está no “sentido de indicar o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de um determinado grupo”. A autora ratifica o termo cultural “em um sentido mais amplo, considera os valores e significados para os quais estão orientados esses modos de vida, valores e significados que são perpetuados através da memória, que têm a ver com vivência, com fato acontecido e vivenciado”.

Dortier (2010, p. 393) contextualiza que

os primeiros estudos sobre a memória remontam ao final do século XIX. Foram realizados pelo cientista alemão Hermann Ebbinghaus que, seduzido pelos trabalhos pioneiros de Gustav Fechner (1801-1887) em psicofísica, decidiu mudar de profissão para dedicar-se a pesquisas experimentais sobre as capacidades de memorização.

O autor cita H. Ebbinghaus, que “inaugurou um campo de pesquisas” que se mostraria profícuo. Em um desses segmentos, o pesquisador Frederick C. Bartlett demonstrou a partir de experiências que “a memória não se contenta em estocar informações desordenadamente, ela tende a organizá-las”.

Bartlett lia velhos mitos indianos bastante complexos para seus estudantes, e em seguida pedia que eles repetissem a história tentando reconstruir o conto; a maior parte dos estudantes deformava a narrativa. Não somente selecionavam preferencialmente alguns aspectos, como também davam importância considerável a detalhes pouco importantes. Chegavam até a inventar elementos que não estavam presentes na história inicial. Na realidade, essa deformação involuntária da narrativa visava introduzir certa coerência numa história bastante confusa. Para melhor recordar, a memória reconstruía a narrativa a partir de “esquemas” mentais (*Ibid.*, p. 394).

Para tanto, não é questão de psicologia individual: existe também a memória coletiva. O sociólogo Maurice Halbwachs “foi o primeiro a se interessar pelos quadros sociais da memória. Os grupos sociais organizados, as nações e famílias tendem a forjar um passado que seleciona e idealiza certos eventos, recalçando e obscurecendo outros”. “As cerimônias coletivas, os monumentos aos mortos e as narrativas veiculam também uma memória de grupo transmitida entre gerações” (*Ibid.*, p. 394).

Segundo Schwanz (2006, p. 26), Maurice Halbwachs “considera que uma pessoa participa de duas espécies de memórias, as individuais e as coletivas”. Assim, “de um lado, tem suas lembranças formadas por sua vida pessoal, no quadro de sua

personalidade. Ao mesmo tempo, há um conjunto de outras lembranças, compartilhado por tal indivíduo com outras pessoas ou grupos e que se tornam impessoais”. Para Halbwachs (1990, p. 51 *apud Ibid.*, p. 26), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Para a autora, isso

significa que a memória coletiva é construída a partir do ponto de vista das pessoas que participaram do evento que está sendo evocado. Essa multiplicidade de memórias coletivas e testemunhos dão uma certa duração coletiva aos eventos sociais, compartilhando mesmo por quem não os vivenciou imediatamente.

Jean-François Dortier (2010, p. 395) partilha desse ponto de vista e reforça que “a memória de grupo é, portanto, uma questão política. Valorizar certos episódios do passado coletivo e apagar outros é uma maneira de definir sua identidade e construir sua história”. O autor salienta, ao citar Paul Ricoeur, que “a memória é essencial, mas o esquecimento também”.

Silva e Silva (2006, p. 275) reproduzem Jacques Le Goff: “a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedades que se referem a um conjunto de funções psíquicas que permite aos indivíduos atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas”.

Deste modo, Schwanz (2006, p. 26) informa que a “manipulação da memória coletiva, atualmente, tem um papel importante na reconstituição de mitos e na busca do poder, o que a torna um dos elementos de maior relevância nas discussões sobre educação patrimonial e patrimônio cultural”.

Sendo assim, o patrimônio, para Leenhardt (2011, p. 9), “reside em sua posição sobre a barreira do tempo”. “O patrimônio não se define pela natureza dos objetos que o constitui”, mas pela modificação “que se opera na consciência social no momento em que determinada categoria de objetos passa para outro mundo separado do cotidiano, gerado por regras de manutenção e de veneração específicas”.

O autor explica que esse conjunto imbricado pela mudança de estatuto, “pertencem ao estoque acumulado da longa duração; eles se encontram separados do presente ativo e da sociedade para entrar em sua memória”.

A partir de então, eles permanecem ao mesmo tempo aquém e além do presente, sem outra função além de pertencer ao passado, de serem tecnicamente e esteticamente ultrapassados e defuntos do espaço cotidiano da vida, mas, ao mesmo tempo, eles se tornam disponíveis para uma nova vida imaginária.

(...)

Essa saída do campo da funcionalidade se revela claramente no exemplo da paisagem. O que o urbano chama de paisagem, aquilo que ele olha como tal, o que contempla é patrimônio para aqueles que perderam a relação funcional com o espaço rural e natural. Essa nova maneira de olhar e de usufruir esteticamente os espaços rurais e naturais encontra-se socialmente institucionalizada pela emergência de uma nova profissão, o paisagismo, com suas escolas e suas revistas. Assim legítima, a paisagem torna-se um valor para o habitante das cidades, embora ainda não tenha se tornado paisagem para aqueles que nela trabalham: os camponeses (*Ibid.*, p. 9).

O autor chama atenção que “essa passagem de um estatuto a outro se faz através da elaboração de discursos sobre o valor de tais objetos, que, saindo do espaço de trabalho entram no da contemplação e da memória”. E enfatiza que “essa entrada acompanha-se de uma abundante produção de discursos que constroem o caráter memorial e monumental desses objetos” (*Ibid.*, p. 10).

O termo monumento, oriundo do latim, *monumentum*, origina-se por sua vez de *monere*, fazer pensar, lembrar-se, aplicando-se pois, antes de tudo, às inscrições, às estátuas e aos túmulos. Monumento tem, primeiramente, o sentido de túmulo ou tumba, o que encontramos no termo *tombar*, em português, ação de inscrever na lista os objetos patrimoniais. Em francês, é somente no século XVII que a palavra monumento adquire o sentido de obra de arquitetura ou escultura que transmite uma lembrança para a posteridade. A ideia de monumento histórico só aparecerá no século XIX quando se quer conceber e prescrever os cuidados que convém dispensar tanto aos arquivos quanto aos testemunhos artísticos do passado. Ela está, portanto, diretamente ligada a uma nova etapa do pensamento histórico, da consciência do tempo nas sociedades que sentem de agora em diante a potência do rompimento próprio ao progresso ideológico e técnico (*Ibid.*, p. 10).

Lenhardt (*Ibid.*, p. 10) lembra que o patrimônio “não pode ser distinguido da retórica que o constitui. Porém, o ato verbal e jurídico pelo qual é instaurado o patrimônio é inerente ao que ele representa para a coletividade que o constitui para seu próprio uso”. Salieta que o patrimônio “não existe em si, mas sempre para alguém e, desse ponto de vista, é preciso destacar que cada civilização tem sua própria maneira de constituir seus tesouros do passado, seus monumentos”.

O autor sintetiza que “o discurso sobre a conservação do patrimônio procede de uma concepção dinâmica do tempo e, contudo, é o instante da perda de função dos objetos que enriquece subitamente seu conteúdo e seu valor”. Portanto “é somente então, nesse momento da virada, que eles adquirem valor que conservarão

sob a categoria de patrimônio”. Inclusive, deve-se ficar “atento às circunstâncias que permitem o processo de mudança de valor, que torna possível o instante em que esses objetos adquirem valores novos e patrimoniais além de certa sacralidade aos olhos da sociedade em mutação” (*Ibid.*, p. 10). O autor conclui que “há momentos fortes de virada: as revoluções, por exemplo, nas quais se reorganiza a relação da coletividade com o tempo histórico. Quando nasce a nação, se constrói um novo perímetro de patrimônio” (*Ibid.*, p. 10).

A partir da Revolução Francesa, o termo Patrimônio “estendeu-se de um grupo particular, da nobreza, para o conjunto de cidadãos, desenvolvendo-se a concepção de bem comum”. Victor Hugo, em 1832 (*apud* SCHWANZ, 2006, p. 27), “escreveu um artigo sobre a preservação do patrimônio histórico, dizendo que o mesmo deve ser salvaguardado para todos os cidadãos. Surge assim o conceito de patrimônio nacional”. Acrescenta-se a este termo: “durante o século XIX a noção de patrimônio universal é inserida nas discussões entre nações, principalmente europeias, que criaram vários instrumentos de salvaguarda de seu patrimônio nacional”; sendo “a França um dos primeiros países a criar instrumentos que auxiliassem na preservação do seu patrimônio”, legislação esta que foi copiada por muitos países.

Funari e Pelegrini (2006, p. 11) reforçam que o conceito de patrimônio surgiu no “âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos”:

Durante o séc. XIX até o início de séc. XX o significado do termo patrimônio que permanecia era de patrimônio histórico e artístico. Com o final da Segunda Guerra Mundial e a criação da UNESCO, em 1940, surge o reconhecimento dos processos e práticas culturais, sem a necessidade do objeto para representá-los como bens patrimoniais. Em 1989, foi elaborada a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, documento aprovado pela Conferência Geral da UNESCO, que recomenda aos países membros o reconhecimento e a salvaguarda da cultura tradicional e popular (SCHWANZ, 2006, p. 27).

Vale lembrar a citação de Leenhardt (2011, p. 11): “quando termina a era industrial, se constrói o patrimônio industrial para uma sociedade que começa a se pensar para além do horizonte industrial”. O autor acredita que “a essência do patrimônio é enigmática na medida em que são os objetos que constituem, mas que, na verdade, é uma passagem temporal que constitui seu valor”.

Essa reorganização da temporalidade, a cada vez que se concretiza em um ato de conservação patrimonial, aponta para a obsolescência dos produtos da atividade humana. Constata-se o mesmo processo no que diz respeito à natureza. É quando ela está ameaçada pela atividade humana que sua capacidade de regeneração parece ser questionada sob o efeito da antropização pela qual ela se torna, por sua vez, patrimônio (*Ibid.*, p. 11).

Funari e Pelegrini (2006, p. 9 e 10), nos lembram que o patrimônio pode ser algo individual, assim como, algo entendido como coletivo. “O patrimônio individual depende de nós, que decidimos o que nos interessa. Já o coletivo é sempre algo mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa coletividade nos é próxima”. Para os autores, “essa diversidade leva à multiplicidade de pontos de vista, de interesses e de ações no mundo. As opiniões, por sua vez, resultam da diversidade de interesses, dos benefícios que se espera obter”.

Leenhardt (2011, p. 14) disserta que há “diferentes usos do patrimônio”, “aqueles que visam à construção da memória coletiva que corre sempre o risco de se imobilizar no simulacro da eternidade construído pelo patrimônio histórico, e aqueles que, desprovidos de visada consciente e organizada, fazem dele apenas um uso poético”. O público, segundo o autor, guarda “fascinação pelo passado, que ficou para trás, uma liberdade de interpretação e por assim dizer de devaneio”. Assim, relata no exemplo: “se o gelo da vitrine tende a imobilizar o patrimônio em uma narrativa que o instrumentaliza em benefício de uma memória coletiva cuja gestão escapa a qualquer um, mesmo que ela seja produzida em nome de todos” (*Ibid.*, p. 17).

Cornelia Eckert (1997, p. 186 *apud* JOÃO CARLOS TEDESCO, 2001, p. 37), informa que “o movimento dos museus na renovação urbana transforma-os em espaços de espetáculos, sensações, ilusões e montagens que proporcionam experiências e novas sensibilidades sobretudo promovendo um movimento de redescoberta do ‘velho’ no ‘novo’”; isto gera “um prazer que nos dá uma forte noção do tempo presente, restitui uma simbologia perdida que reativa a lembrança das vivências, aflições e explorações”.

Para Tedesco (*Ibid.*, p. 37) “os objetos de memória vão adquirindo outros sentidos na sucessão temporal, mantendo, no entanto, a referência constante à sua origem” ao atravessarem gerações e cruzarem temporalidades.

Halbwachs questiona: por que nos apegamos aos objetos? Por que desejamos que mudem e que continuem a nos fazer companhia? Afastamos

toda consideração de comodidade ou de estética? Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros? Nossa casa, nossos móveis e a maneira segundo a qual estão dispostos, lembra-nos nossa família e os amigos que víamos geralmente nesse quadro?

O espaço é uma realidade que dura, não há, com efeito, grupo, nem gênero de atividade coletiva, que não tenha relação com um lugar, isto é, com uma parte do espaço. Porém, o espaço que Halbwachs fala não é só físico, mas também as imagens, as cores, os símbolos, as formas mentais coletivas e sensíveis desse espaço. “Há tantas maneiras de representar o espaço quantos sejam os grupos” (*Ibid.*, p. 38).

E Tedesco (*Ibid.*, p. 38) conclui que a memória é “um intermédio cultural”, “a seiva da memória é retirada de lugares”. Segue o autor: “os lugares de memória promovem a cristalização da memória social; atestam a ruptura da memória social/grupal partilhada pelas vivências; manifestam o desvio da passagem no tempo pela tradição e pelo costume; representam o estoque material, o vestígio que a memória perdeu e que poderá significar o amanhã” (*Ibid.*, p. 43).

A memória patrimonial é identificada ao conjunto de elementos simbólicos e materiais que consubstanciam a identidade de um grupo, sejam eles reais ou “inventados”, podendo ser vividas de maneiras diferentes segundo os grupos e temporalidades: a memória é linear e progressiva nas sociedades ocidentais contemporâneas, embora conviva com a memória cíclica como salientou com propriedade Abreu (2007). Ela sublinha também, citando Michael Pollak (1999), que esta dominação não se estabelece sem conflitos, pois “o campo da memória social (é) um campo de permanentes disputas que incidem diretamente sobre a dinâmica entre a lembrança e o esquecimento” (p. 265), ou seja: os grupos escolhem os aspectos a serem destacados e conservados assim como os bens materiais associados aos valores imateriais associados a esses aspectos (LUCIANA CHIANCA, 2013, p. 101).

Leenhardt (2011, p. 18) salienta que, esse poder de questionamento sobre “a leitura do passado patrimonial, abre-a não apenas para trás em direção a uma história fechada, mas também para frente sobre uma história que ainda está por se fazer”. Sendo assim, “reativa a tensão que existe necessariamente entre o universo do íntimo e o que nos liga ao espaço simbólico público. Ele reabre o leque das relações entre indivíduo e coletividade”.

Em consequência a esta ebulição, segundo Funari e Pelegrini (2006, p. 24) os conceitos de

ambiente e cultura sofreram alterações. O meio ambiente e a cultura foram, muitas vezes, valorizados por seu caráter único e excepcional. Com o despertar para a importância da diversidade, já não fazia sentido valorizar apenas, e de forma isolada, o mais belo, o mais precioso ou o mais raro.

Os autores esclarecem que “ao contrário, a noção de preservação passa a incorporar um conjunto de bens que se repetem, que são, em certo sentido, comuns, mas sem os quais não pode existir o excepcional, é nesse contexto que se desenvolve a noção de imaterialidade do patrimônio”. Logo, “compõem o patrimônio cultural não apenas as fantasias de carnaval, como também as melodias, os ritmos e o modo de sambar, que são bens imateriais”.

Em 1972, a “primeira convenção referente ao patrimônio mundial, cultural e natural foi adotada pela conferência geral da UNESCO”. Contou com o “reconhecimento da importância da diversidade, a grande novidade consistiu em considerar que os sítios declarados como patrimônio da humanidade pertenciam a todos os povos do mundo”. De acordo com esta convenção, “subscrita por mais de 150 países, o patrimônio da humanidade compõe-se de” (*Ibid.*, p. 25):

**Monumentos:** obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições, cavernas;

**Conjuntos:** grupos de construções;

**Sítios:** obras humanas e naturais de valor histórico, estético, etnológico ou científico;

**Monumentos naturais:** formações físicas e biológicas;

**Formações geológicas ou fisiográficas:** habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção;

**Sítios naturais:** áreas de valor científico ou de beleza natural (*Ibid.*, p. 25).

A UNESCO “lançou diversas campanhas internacionais de salvaguarda do patrimônio cultural” (*Ibid.*, p. 25). Porém “devemos ter em mente que as políticas de preservação do patrimônio cultural nos países da América Latina ainda são muito recentes”. Na prática, “elas surgiram a partir do momento em que a UNESCO reconheceu alguns bens culturais latino-americanos como patrimônio da humanidade” (*Ibid.*, p. 29-30).

No Brasil, as políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio foram instituídas a partir da publicação do Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, que estabeleceu o tombamento como instrumento de preservação; bem como a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN.

Funari e Pelegrini (2006, p. 43) salientam que, no Brasil, “as políticas públicas voltadas para a área da cultura, particularmente aqueles referentes à proteção patrimonial, têm oscilado entre concepções e diretrizes nem sempre transparentes”. Os autores esclarecem “que a maior parte das iniciativas nesse campo se inscreveu

nas esferas do poder federal, e que, não raro, suscitaram interpretações díspares”. Além disso, Schwanz (2006, p. 27) vai ao encontro dessa sentença, ao referendar que

somente a partir da década de 1970 que tomou corpo a discussão sobre a inclusão de outros bens, entendendo-se que o patrimônio cultural brasileiro não deveria se restringir aos bens arquitetônicos e monumentos de caráter excepcional e que a história oficial não deveria ser a única a ser contada.

Prossegue a autora destacando que, na Constituição Federal Brasileira de 1988, nos artigos 215 e 216, “aparece a preocupação com a preservação do patrimônio material e imaterial, até que no ano de 2000, foi elaborado o decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu o registro do patrimônio imaterial”.

Nesse processo, Funari e Pelegrini (2006, p. 51) expressam que “as políticas de preservação adotadas no Brasil a partir da década de 1990 distanciaram-se” de tratar a complexidade do patrimônio cultural, como exemplo, a prática de “conservação palaciana e fachadista – restritivas à recuperação apenas da imagem plástica, do colorido e das feições estilísticas dos conjuntos históricos”. Para os autores, esse desvio tornou

a associação dos bens culturais ao seu valor de mercado corroborou para aumentar o consumo cultural e para transformar a paisagem historicamente construída em ‘ruínas’ patrimoniais de marketing citadino, ou seja, transformar a cidade histórica em objeto de consumo.

(...)

A exclusão da população residente e adaptação dos espaços a novos usos, na maioria das vezes, não resultaram em processos integrados de reabilitação, como propunham as cartas patrimoniais internacionais que defendiam a conservação integrada e o desenvolvimento sustentável. Muito pelo contrário, as ações desse tipo se identificaram com o fenômeno definido pelos geógrafos como “gentrificação”, enquanto a consolidação do espaço arquitetônico, via de regra, pautou-se pela superficialidade das restaurações (*Ibid.*, p. 52).

Para tanto,

todos esses efeitos visuais, somados à comercialização de produtos supostamente oriundos da cultura local, tais como a comida, o artesanato, os rituais, entre outros, e ao investimento em eventos gigantescos voltados para o turismo, têm estabelecido a tônica dominante entre projetos de preservação (*Ibid.*, p. 52).

Os autores concluem que (*Ibid.*, p. 57) “embora a implantação de leis voltadas para a defesa do patrimônio cultural tenha representado um avanço no campo da preservação da memória social”, é possível afirmar que “os fundamentos que informaram essas práticas iniciais acabaram provando a expropriação cultural da

maior parcela da população, que não se viu reconhecida nos majestosos exemplares da arquitetura pública ou religiosa”.

A estas questões Schwanz (2006, p. 28) chama atenção: “como trabalhar a preservação do patrimônio cultural de uma maneira abrangente, considerando o local, o individual e as necessidades pessoais de uma população que não tem acesso ao chamado patrimônio de *pedra e cal*<sup>28</sup>”.

### 3.2 Os Instrumentos de Valorização

Maria de Lourdes Horta (2005, p. 3) salienta que “essas observações são aplicáveis ao campo de estudo, a Educação Patrimonial, na ação cultural e social”, a postulação fundamental está,

nos bens culturais que compõem a trama do nosso patrimônio, “consagrados” pelo IPHAN ou “consagrados” pelas comunidades às quais pertencem, são expressões tangíveis e perceptíveis dos gestos e atos criativos dos indivíduos, que resultam de suas relações e interações com o seu meio ambiente histórico e social. Nesse sentido, esses objetos e bens podem ser vistos em sua condição de “ações cristalizadas”, na matéria de que são formados, na forma de sua expressão sensível e na forma e sentido de seus conteúdos ou significados. O objetivo e a estratégia fundamentais do trabalho da Educação Patrimonial são de levar as pessoas a perceber, compreender e a empatizar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos em nossos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro. Imergir no drama do “tempo anterior”, ouvir as vozes de seus atores, colocar-se em suas peles e ossos, sentir suas alegrias e perceber suas angústias, seus temores e fracassos, é um exercício mental e emocional que pode nos fazer descobrir o quanto fazemos parte dessa história, de que modo ela se repete, e como poderíamos imaginar seus próximos capítulos... É preciso aprender a ouvir as coisas, a entender suas lições... (*Ibid.*, p. 03).

Partindo dessa questão, Maria de Lourdes Horta (*Ibid.*, p. 03) discorre que há de

se considerar que os objetos culturais, tomados como ‘patrimônio’ ou ‘memória’ coletivos, têm a força e a função de ‘signos’ no processo da comunicação social, como suportes de sentidos e significados, determinados e produzidos de acordo com diferentes códigos culturais, seus diferentes léxicos, subcódigos e gramática”.

Para Schwanz (2006, p. 28), a metodologia de Educação Patrimonial é “definida como um instrumento de aprendizagem, que utiliza fatos, acontecimentos, objetos

---

<sup>28</sup> A expressão de *Pedra e Cal* vem da época em que a única forma de preservação era o tombamento e o mesmo se aplicava somente a objetos construídos, edificações e monumentos (SCHWANZ, 2006, p. 28).

culturais, através da interdisciplinaridade, com objetivo de apreender o patrimônio de cada localidade e valorizar a sua cultura”.

Desse modo, Maria de Lourdes Horta (2005, p. 03) explica que

o primeiro passo no trabalho de ‘alfabetização cultural’ a que se propõe a metodologia da Educação Patrimonial é tornar claro ao observador, ou ao ‘aprendiz’, que a vida social é regida por códigos – como a linguagem, por exemplo, os códigos de comportamento, de conduta moral, de parentesco, de indumentária, de alimentação, etc..

A autora informa que “um código é na verdade um ‘contrato social’, que organiza os elementos de um dado sistema, de acordo com regras aceitas e conhecidas por todos”. E, no momento em que “não conhecemos os códigos de um determinado sistema, seus elementos significantes, isto é, seus signos, valores, formas de expressão e normas estruturais, impossibilitam a decifração de textos ou mensagens emitidas pelo sistema em questão”.

Sendo assim, as propostas metodológicas de Educação Patrimonial são: “a análise, a observação e o questionamento dos aspectos formais, materiais, sensoriais dos objetos, de suas marcas identitárias, de sua função e uso primário, suas características distintivas, inseridas no tempo e no espaço de sua criação e utilização” (*Ibid.*, p. 03 e 04); e, em um segundo momento, apresentam

a exploração dos significados possíveis expressos por esses objetos e fenômenos, seu sentido no contexto semântico da sociedade e da cultura que os produziram, sua relação com outros elementos desse mesmo contexto, os ‘porquês’ e os ‘comos’ de sua existência, e mesmo de sua sobrevivência ou desaparecimento no tempo (*Ibid.*, p. 03 e 04).

A autora chama atenção que é “desnecessária e mesmo inadequada, a dicotomia estabelecida e corrente entre o ‘patrimônio material’ ou ‘tangível’ e o ‘patrimônio imaterial’ ou ‘intangível’”. A metodologia da Educação Patrimonial, abarca “cada objeto ou bem patrimonial”, e esses estão impregnados e “carregam em si, as impressões digitais daqueles que os produziram e as expressões mentais de seus criadores” (*Ibid.*, p. 04).

Os saberes, os fazeres, os querereres, os valores, as crenças, os mitos e os sonhos estão definitivamente integrados, celularmente imbricados nos fenômenos e expressões culturais que os materializam ou corporificam diante de nossos olhos... Inútil querer separar a matéria do espírito de uma cultura, o material do imaterial, pois o saber, a vontade, a configuração dessa cultura permanecerão inalcançáveis, impalpáveis, inatingíveis, se não se manifestarem em alguma forma sensível, perceptível aos nossos sentidos, se

não se revelarem através de um meio ou suporte, para que sejam recebidos, reconhecidos e “incorporados” por outros indivíduos, no processo infinito da “semiose da cultura” (*Ibid.*, p. 04).

Com esse intuito, segundo Marília Rangel (2002, p. 01), a Educação Patrimonial “deve ser desenvolvida segundo dois parâmetros: a educação para integração e a preservação do patrimônio cultural. Trata-se, pois, de relacionar educação e patrimônio cultural”. Para a autora, a “preservação do patrimônio cultural, por sua vez, garante-nos o direito de acesso à memória individual e coletiva, elemento fundamental do exercício da cidadania e meio para entendermos nosso lugar e papel no mundo”. Ela enfatiza que o “importante é descobrir o que queremos construir, conservar, preservar e legar aos nossos descendentes, identificando e protegendo os bens culturais que representam nossa história e nossos valores”.

Assim, a Educação Patrimonial “passa a ter uma função estruturante na formação do cidadão: promover, a partir do meio, sobre o meio e para o meio, a percepção da importância de preservar nosso patrimônio cultural, buscando a apropriação dos bens culturais por parte da sociedade brasileira, co-gestora, fruidora e principal destinatária desses bens, e a sua participação direta e efetiva nas ações de proteção de nossos bens culturais (*Ibid.*, p. 01).

#### O trabalho da Educação Patrimonial é

levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural (CYNTHIA HAIGERT *et al.*, 1999, p. 461).

A Educação Patrimonial se torna disponível de várias formas: “pode ser a inclusão nos currículos escolares, de conteúdos sobre conhecimento e conservação do patrimônio ou também pode ser a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para educadores e comunidade” (*Ibid.*, p. 461).

Para tanto, há de pensar que as implicações da arqueologia no meio educacional cada vez mais têm se feito sentir, seja pelo meio acadêmico ou preventivo. Nesse sentido, Funari (2000, p. 183) menciona os “arqueólogos profissionais engajados em atividades educacionais e educadores que trabalham com arqueólogos profissionais e instituições”.

As interações da ciência arqueológica com a educação tornaram-se próximas com aplicação da metodologia da Educação Patrimonial a partir da década de 1980, “quando surgem discussões conceituais e práticas sobre o assunto”. Utilizada para

“desenvolver programas didáticos nos museus”, contemporaneamente, sofreu modificações “para se adequar às mais variadas manifestações culturais”. A partir dessas transformações e experiências, são editadas uma variedade de obras literárias, pesquisas e artigos sobre este método (*Ibid.*, p. 183).

Para tanto, elencamos algumas obras consultivas: MARIA CRISTINA BRUNO (1988); TAMANINI (1990, 1992, 1998, 1999, 2000); REGINA TAVARES (1994); RICARDO ORIÁ (1997); ADRIANA CAMPANI (1997); LEANDRO TELLES (1997); TERESA LUPORINI (1998); JOSÉ ITAQUI, MARIA ANGÉLICA VILLAGRÁN (1998); MARIA DE LOURDES HORTA, EVELINA GRUNBERG, ADRIANA MONTEIRO (1999); MARIA HELENA MARTINS (2001); MARIA JULIETA CORDOVA (2003); ANDRÉ LUIS SOARES (2003); MARIA BEATRIZ MACHADO (2004); SAUL MILDER (2005); EVELINA GRUNBERG (2007); MARIA BEATRIZ REZENDE (2007; 2009; 2012; 2014); EUDER BARRETO *et al.* (2008); ALESSANDRA ROSSI (2009); SELMA PIRES (2010); FLORÊNCIO *et al.* (2012); BEZERRA *et al.* (2012; 2013); ANA TREVISAN, LEANDRO MAGALHÃES (2012); ÁTILA TOLENTINO (2013; 2015; 2016); IPHAN, V.1 (2015); ADSON PINHEIRO (2015); MARCHETTE (2016); ÁTILA TOLENTINO, EMANUEL BRAGA, (2017); IPHAN (2010a; 2010b; 2011a; 2011b; 2012; 2013a; 2013b; 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2015e; 2015f; 2016).

Algumas dessas publicações se encontram disponíveis no site do IPHAN, para consulta e download.

Há de se sublinhar algumas considerações provocadas por Solange Schiavetto (2007, p. 168), “no que toca ao conhecimento formal de livros didáticos, em sua maioria, propõem temas referentes aos vestígios arqueológicos e à importância desta disciplina para a compreensão do passado”. A autora explica que, muitas vezes, “as explicações dos professores não vão além dos textos que tais livros apresentam. Sentem-se despreparados para aprofundar em questões mais pontuais ou ‘alienados’ do conhecimento proposto em tópicos que abordam, por exemplo, a pré-história do Brasil”. A autora destaca a “ausência de uma proposta curricular que envolva o conhecimento de um patrimônio histórico e cultural popular e a importância de sua preservação”. Nesse sentido, “temas como os indígenas, os africanos e os pobres muitas vezes são abordados a partir das ideias dos livros didáticos, sem a

preocupação de explicitar as múltiplas interpretações, aceitando os seus ensinamentos como verdades estabelecidas”.

Para a autora, “suprir esta deficiência deve ser objetivo da escola, contando com um corpo de profissionais conscientes do poder dos discursos que proferem para seus alunos”. Cabe ao “arqueólogo, por sua vez, contribuir fazendo a ponte entre ciência e educação por meio das duas possibilidades” (*Ibid.*, p. 168): as pesquisas acadêmicas e os trabalhos da arqueologia preventiva.

Mediante o exposto, apresentamos 4 (quatro) pesquisas (tese e dissertação) sintetizadas que servem de introdução, manual, roteiro, guia ou livro de cabeceira, como narrativa nas atividades das ações educativas.

Iniciamos com o livro clássico das ações educativas que é *Guia Básico da Educação Patrimonial*, das autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, lançado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Museu Imperial em 1999.

O exemplar foi confeccionado sob a coordenação da museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, “diretora do Museu Imperial e publicado pelo Museu Imperial e o Departamento de Promoção do IPHAN/Ministério da Cultura”. O compêndio desenvolve uma “proposta de metodologia em Educação Patrimonial, desde sua construção até a sua aplicação prática, onde ela é definida como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, com base no Patrimônio Cultural como fonte primária” (SCHWANZ, 2006, p. 29).

O guia básico de Educação Patrimonial explicita a metodologia educativa proposta pelas autoras baseada em quatro etapas progressivas de apreensão concreta dos objetos e dos fenômenos culturais. Dirigido aos professores, estudantes, técnicos de museus e do patrimônio na exploração e utilização dos bens culturais e do meio ambiente histórico onde estão inseridos, demonstra como identificar, explorar e valorizar o Patrimônio Cultural Brasileiro, que pode estar no quintal da própria casa ou em uma oficina artesanal, no meio rural (IPHAN, 2017, Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/livrariaVirtual?categoria=30&busca=> >.

A publicação explica, conforme Schwanz (*Ibid.*, p. 29), que “a cultura brasileira é extremamente diversa, sendo um processo dinâmico e passado de geração em geração, onde todas as manifestações populares compõem o patrimônio cultural de cada localidade”. Para a autora, o que chama atenção é o termo “alfabetização

cultural”, o que para ela “evidencia uma certa ambiguidade que parece acompanhar algumas experiências no campo da educação patrimonial”. A análise feita pela autora descreve a “importância do ‘objeto cultural’, este é ‘escolhido’ para representar a cultura de um povo, de uma localidade”. A autora segue que o “guia” destaca “a importância do professor na aplicação da metodologia; ele serve como um facilitador para que o aluno tire suas próprias conclusões, sem ser influenciado por predefinições ou conceitos já estabelecidos”. Enfatiza que as redatoras salientam que, com a aplicação deste método, “várias habilidades dos alunos são testadas, o que envolve disciplinas para a interpretação, observação e conclusão de problemas; enfim a interdisciplinaridade proporciona um aprendizado integrado que envolve todos os professores”. E vai além, observando a ênfase na ideia de que para que “a educação patrimonial seja um instrumento constante e valioso dentro e fora da sala de aula devem ser feitas as ‘oficinas’ com os agentes que irão desenvolver o trabalho nas escolas, onde eles experimentam a metodologia na prática” (*Ibid.*, p. 30).

Outra publicação que se destaca é o livro *Educação Patrimonial: a experiência da quarta colônia*, dos autores José Itaquí e Maria Angélica Villagrán, de 1998. O livro apresenta os resultados do projeto desenvolvido na Quarta Colônia Italiana no Estado do Rio Grande do Sul com duração de 4 anos e visou o desenvolvimento de programas didáticos nos museus.

O modo planejado e sistemático da metodologia aplicada transcorreu em “9 municípios desta microrregião do extremo-sul brasileiro – iniciando-se como experiência ‘piloto’ em Silveira Martins e integrando a seguir os municípios de Dona Francisca, Ivorá, Pinhal Grande, Nova Palma, São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Restinga Seca e Agudo”; e contou com a presença de “290 professores, 120 escolas, 2.985 alunos e os pais e membros dessas comunidades” (JOSÉ ITAQUI; MARIA ANGÉLICA VILLAGRÁN, 1998, p. 06).

O uso de “objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sócio-cultural, a metodologia de educação empregada neste projeto teve como objeto político-pedagógico integrar os conteúdos curriculares das escolas municipais envolvidas no Projeto Identidade”. Para tanto, “esse procedimento metodológico permite buscar uma ação pedagógica coerente com o conceito de Educação Patrimonial adotado”, “onde a educação escolarizada é entendida como aprendizagem das manifestações do mundo da cultura e do mundo da natureza em sua existência histórica”.

O estudo da realidade, através de objetos comunitários concretos, possibilita ao educando construir criticamente suas bases epistemológicas para a

exploração e decodificação da complexidade de sentidos que os objetos concentram como produto cultural de uma comunidade. Essa metodologia de trabalho pedagógico possibilita também uma relação concreta do aprendiz com o objeto cultural em estudo, onde a realidade do aluno e suas referências culturais, até então silenciadas e marginalizadas no processo pedagógico, passa, a ser acionadas com base para aprendizagem da realidade vivida pelo aluno e de outras realidades sócio-culturais. Em outras palavras, a realidade de cada indivíduo, como referência primeira, é a ponte que se estende, conscientemente, para o entendimento de outras realidades, de outras culturas (*Ibid.*, p. 20).

A publicação seguinte, *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*, de Evelina Grunberg, editado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2007. O livro-manual apresenta “atividades que podem ser desenvolvidas com crianças, jovens e adultos que frequentem ou não o ensino formal, para provocar neles uma atitude favorável em relação aos bens culturais que fazem parte do Patrimônio Cultural Brasileiro” (EVELINA GRUNBERG, 2007, p. 05).

A autora apresenta a metodologia de Educação Patrimonial através de 4 (quatro) etapas:

**Observação:** nesta etapa, usaremos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado;

**Registro:** com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo;

**Exploração:** análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (com bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.

**Apropriação:** recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado (EVELINA GRUNBERG, 2007, p. 07).

Evelina Grunberg (*Ibid.*, p. 08) explica que entre uma das atividades, pode ser iniciada “a partir do conceito de que a VIDA é o nosso primeiro Patrimônio e com ela adquirimos tudo o que somos”. Através de

exercícios de descoberta, como por exemplo: o corpo, sua forma, cabelos, olhos, proporção (alto/baixo, gordo/magro), timbre de voz e temperamento. Podemos trabalhar, a partir da observação em espelhos e/ou utilizando fotografias de familiares, a semelhança ou diferença.

E, por fim, há os livros *Educação Patrimonial no Programa mais Educação – Fascículo 1*, de 2011; *Educação Patrimonial no Programa mais Educação – Manual de Aplicação* e *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação – Fichas do Inventário*, ambas as publicações de 2013, confeccionadas pelo IPHAN. A série confeccionada pelo órgão federal “traz informações e atividades que estimulam a vontade de observar, identificar e pesquisar os múltiplos sentidos que constituem nossa cultura e o patrimônio cultural brasileiro”. O projeto tem o envolvimento do IPHAN e o Programa Mais Educação do MEC, disponibilizando os fascículos às escolas envolvidas no programa.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, e “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar”.

As informações que caracterizam os exemplares buscam esclarecer que o livro é referência para aplicação da Educação Patrimonial no Mais Educação, se propondo a ser “uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural da região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural” (IPHAN, 2011, p. 04).

E salienta que “a Educação Patrimonial faz parte do currículo como tema transversal, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os jovens do ensino básico e médio para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural” (*Ibid.*, p. 05).

O livro relaciona algumas dicas de como planejar o inventário do patrimônio cultural:

- Comece listando as pessoas e instituições que farão parte da pesquisa para, a partir daí, iniciar o planejamento conjunto das atividades.
- Faça uma lista com os locais onde será realizado o inventário e com as tarefas que devem ser feitas por cada um dos integrantes das equipes, incluindo as pessoas ou instituições que cada um deve entrar em contato.
- Verifique se é preciso pedir permissão para alguém ou alguma instituição para realizar a pesquisa.
- Articule a Educação Patrimonial com outras atividades do Programa Mais Educação.
- Estabeleça coletivamente os responsáveis pelo material do *kit*.
- Planeje o deslocamento até o território da pesquisa.

- Preveja medidas e atitudes para garantir a segurança do grupo nas pesquisas fora da escola.
- Liste os equipamentos de registro necessários para a saída a campo: máquina fotográfica, gravador, filmadora etc.
- Estabeleça o tempo disponível para a realização do trabalho.
- Escolha as Fichas do *kit* de inventário apropriados a cada etapa do projeto. Antes de iniciar o trabalho, analise cada ficha. Este passo é fundamental para a elaboração das perguntas ao longo do trabalho.
- Lembre-se: a qualidade do projeto depende, em grande parte, do planejamento (IPHAN, 2013, p. 07).

As orientações são complementadas com uma informação extremamente útil:

para divulgar o trabalho na internet, no site da escola ou nas redes sociais considere vários aspectos. Não divulgue fotografias, filmes ou gravações dos entrevistados sem prévia autorização deles. Não publique na internet dados pessoais sobre os entrevistados. Oriente o grupo sobre o que pode ser divulgado (IPHAN, 2013, p. 01).

Sendo assim, passamos às reflexões das ações educativas provocadas pelo meio acadêmico, centradas a partir da fonte de produção acadêmica, dissertações e teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O portal atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior (GIL LIANO SOARES, 2014, p. 22).

Os procedimentos de análise do universo acadêmico foram extraídos de Roque Moraes (1999). Sendo assim, estabeleceu-se as seguintes etapas:

- 1º Pesquisa no Portal da CAPES, com as palavras-chave: educação patrimonial, ações educativas ou ação educativa;
- 2º Uso do filtro de período (tempo), utilização dos marcos cronológicos 2002 a 2015, contendo somente teses e dissertações;
- 3º Elaboração de tabela contendo: a temática, a quantidade e sua correspondência em percentual;
- 4º Análise dos resultados por meio de amostra descritiva do uso da metodologia de educação patrimonial.

Na esfera pesquisada, foram 218 (duzentos e dezoito) trabalhos de pesquisa, classificados em 19 (dezenove) teses e 199 (cento e noventa e nove) dissertações, sob o verbete Educação Patrimonial ou Ações Educativas (ou seu equivalente Ação Educativa).

O período compreendido nesse conjunto é de 2002 a 2015. Não houve pretensão em apontar o recorte temporal para cada uma das pesquisas levantadas, buscou-se entender o conjunto de trabalhos pela similaridade entre eles, ou seja, pela utilização do conceito proposto para investigação dessa tese. Da mesma forma, não serão abordadas as condições de produção acadêmica e sua distribuição geográfica.

Observamos que as palavras-chave foram importantes indicações das pesquisas catalogadas no banco de dados da CAPES; estas forneceram os temas principais dos trabalhos, as ideias e as práticas correlatas.

Para tanto, o objetivo traçado para este conteúdo está em relacionar as ações educativas aplicadas pelo pesquisador e seu público ao abordar os alcances e os limites propostos nesses ensaios acadêmicos.

Ou seja, esta reflexão de análise recairá sobre dois aspectos do conjunto das produções: primeiro, no recorte temporal; e, segundo, no verbete conceitual Educação Patrimonial ou Ações Educativas.

Observamos que a tese de Márcia Bezerra de Almeida, defendida em 2002, sob o título de *O Australopitêco Corcunda: as crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola*, no Programa de Pós-Graduação de Arqueologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O trabalho se encontra sob o conceito de Arqueologia Pública, sendo assim, não houve a computação do mesmo no universo conceitual apresentado.

A pesquisa se compõe da “relação da Arqueologia com o público a partir do olhar de um grupo de crianças, participantes de um projeto educativo” realizado no Colégio Marista São José, “escola da rede privada de ensino” na cidade do Rio de Janeiro no estado do Rio de Janeiro. A partir da prática *A Arqueologia Vai à Escola: Uma Experiência Com Escavação Simulada*, resultado do Projeto Descobridores Mirins criado e coordenado pelos professores Cadu Dias Lopes (*Mídiaeducação*), Eduardo Coelho (História), Maria Glória Mattos (Artes), Helio Filho (Biologia) e Marcia Bezerra (Arqueologia) (BEZERRA, 2002).

Os dados foram apresentados em vídeo no *YouTube*<sup>29</sup>, editado pela CPTV<sup>30</sup> Marista-Rio de Janeiro em 2001.

O presente trabalho trata da relação da Arqueologia com o público a partir do olhar de um grupo de crianças, participantes de um projeto educativo realizado em uma escola da rede privada de ensino no Rio de Janeiro. A Arqueologia foi apresentada aos alunos por meio de escavações realizadas em sítio simulado na própria escola, permitindo a introdução do método científico, a apreciação da cultura material e colaborando para a conscientização da importância do patrimônio arqueológico. Com base na Teoria das Representações Sociais, foram analisadas as entrevistas feitas com os alunos e os relatórios produzidos por eles. O exame destas fontes revelou alguns dos elementos formadores das representações da Arqueologia para a sociedade, reforçando a importância do papel de educador dos arqueólogos. Ao longo da tese são discutidos temas que permeiam a relação entre a Arqueologia e a educação escolar. Essas ideias conduziram a uma avaliação crítica acerca do papel social da Arqueologia e a uma reflexão da atuação do arqueólogo hoje (*Ibid*, 2002).

As 19 (dezenove) teses, estão divididas na Tabela 1. A pesquisa de doutoramento mais antiga no banco de dados da CAPES é de 2005.

Para tanto, os dados do conjunto de teses são compostos pelos trabalhos nas temáticas: 5 (cinco) em Arqueologia, 5 (cinco) em História, 4 (quatro) em Educação, 2 (dois) em Geografia e um para Arquitetura e Urbanismo, Artes e Ciências da Informação.

Esse leque de trabalhos apresenta a prática de ações educacionais que ultrapassam a fronteira da Arqueologia e da História ao flertar com a Educação, a Geografia, a Arquitetura e Urbanismo, as Artes e as Ciências da Informação, em que passa a ser utilizada como método além dos nichos conhecidos, como sítios arqueológicos e áreas patrimoniais, para ser empregada no museu, na internet, na sala de aula e na área urbana.

**Tabela 1.** Conjunto de 19 (dezenove) teses do banco de dados da CAPES, 2017.

<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Arqueologia	5	26
História	5	26
Educação	4	22

<sup>29</sup> Disponível no *YouTube* em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GilXbbohPQQ&t=311s> >.

<sup>30</sup> CPTV – *Connecticut Public Television*.

Geografia	2	11
Arquitetura e Urbanismo	1	5
Artes	1	5
Ciências da Informação	1	5
<b>UNIVERSO (total)</b>	19	100 %

Fonte: ALEXANDRE MATOS, 2017.

Quanto às dissertações, o conjunto de 199 (cento e noventa e nove) disposto na Tabela 2. O período compreendido é de 2002 a 2015.

**Tabela 2.** Conjunto de 199 (cento e noventa e nove) dissertações do banco de dados da CAPES, 2017.

Temática	Quantidade	Porcentagem
Patrimônio Cultural <sup>31</sup>	65	32
Educação <sup>32</sup>	54	27
História	32	16
Arqueologia	16	7
Turismo	12	6
Arquitetura e Urbanismo	11	5
Ciências Sociais	4	3
Artes	3	2
Serviço Social	1	1
Saúde (Gerontologia)	1	1
<b>UNIVERSO (total)</b>	199	100 %

Fonte: MATOS, 2017.

<sup>31</sup> O Patrimônio Cultural aglutina as temáticas: Gestão do Patrimônio Cultural; Memória Social e Patrimônio Cultural; Patrimônio Cultural; Desenvolvimento Regional; Políticas Públicas; Desenvolvimento Local, Patrimônio Cultural e Sociedade; Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável; Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade; História, Política e Bens Culturais; Estudos Fronteiriços; Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social; Cultura e Sociedade; Educação, Arte e História da Cultura; Processos e Manifestações Culturais; Extensão Rural; Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável; Políticas Sociais; Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente; Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste; Preservação do Patrimônio Cultural; Integração Latino-Americano; Sociedade e Cultura na Amazônia.

<sup>32</sup> A Educação reúne as nomenclaturas: Educação; Geografia; Matemática; Educação e Contemporaneidade; Linguagens e Representações; Ensino de Ciências; Ciências Cartográficas; Ciências, Tecnologia e Sociedade; Educação Física.

A tabela de dissertações se encontra dividida nos segmentos que se utilizaram dos verbetes Educação Patrimonial ou Ações Educativas nas temáticas, foram: 65 (sessenta e cinco) no Patrimônio Cultural, 54 (cinquenta e quatro) na Educação, 32 (trinta e dois) na História, 16 (dezesesseis) na Arqueologia, 12 (doze) no Turismo, 11 (onze) na Arquitetura e Urbanismo, 4 (quatro) nas Ciências Sociais, 3 (três) nas Artes e 1 (um) no Serviço Social e na Saúde.

Uma das dissertações que se destaca na utilização da Educação Patrimonial trata da temática Saúde, refere-se ao mestrado em Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Gerontologia, de Lívia Morais Garcia Lima, com o título *Turismo, Cultura e Velhice Bem-Sucedida: contribuições para a elaboração de atividades turístico-culturais para idosos no contexto de fazendas históricas paulistas*, de 2010.

Lívia Lima (2010) discorre como as “propriedades rurais históricas paulistas se preocupam em proporcionar atividades voltadas para o lazer de idosos”, através da “criação de um modelo de práticas de educação patrimonial” não formais e possam ser utilizadas no atendimento à população idosa.

A pesquisa teve por objetivo investigar e analisar as formas pelas quais propriedades rurais históricas paulistas se preocupam em proporcionar atividades voltadas para o lazer de idosos, trabalhando o turismo cultural com uma preocupação voltada à educação patrimonial não formal e sob um enfoque qualitativo. O método da História Oral foi utilizado tanto para a coleta de informações sobre o patrimônio imaterial, como para levantar as demandas do público idoso. A coleta de depoimentos foi acompanhada da realização de um diário de campo em associação com registros fotográficos das atividades educacionais e turísticas, observadas em duas fazendas selecionadas. Foram entrevistados seis idosos que participaram das atividades nas fazendas selecionadas, além do proprietário e funcionários mais antigos. Esta pesquisa surgiu de discussões e reflexões realizadas em encontros da Associação das Fazendas Históricas Paulistas envolvendo diretamente os pesquisadores do Centro de Memória da UNICAMP e os proprietários das fazendas, ocasião em que estes apresentaram as necessidades e expectativas comuns, para a criação de um modelo de práticas de educação patrimonial não formal que possa ser utilizado no atendimento à população idosa. Como primeira constatação sugerimos que os proprietários com maior experiência na adaptação das fazendas, principalmente aquelas com atividades turísticas já implementadas, partilhem e discutam com seus pares as estratégias e táticas já desenvolvidas nesse processo. A busca de parcerias com empresas, assim como com órgãos públicos pode ser realizada em conjunto sob o “guarda-chuva” da Associação das Fazendas Históricas Paulistas. A bibliografia nacional e internacional da área da Gerontologia orientou nosso olhar durante a pesquisa de campo, pois ela afirma e a pesquisa demonstra que os relacionamentos sociais influenciam a saúde ao longo da vida. Conclui-se que as atividades de turismo cultural no espaço rural e de educação patrimonial não-formal nas fazendas

históricas paulistas selecionadas podem ser desenvolvidas dentro de um mesmo propósito comum que envolve a própria noção de fazenda histórica. Porém, ao apresentar seus atrativos, cada propriedade o faria, à sua maneira, de forma autônoma e original, tomando por base a história da propriedade no contexto da região. É necessária uma definição temática que se expressaria através dos roteiros turísticos propostos, capazes de mostrar uma noção de conjunto, mas também o diferencial de cada uma delas (LIMA, 2010).

Nesse sentido, Lucivani Gazzóla (2009, p. 1445) destaca que “a necessidade de preservar a memória coletiva ganha, a cada dia, espaço nas mais variadas áreas”. Para a autora, “o patrimônio histórico, artístico, cultural e natural” está revestido de “compromisso social”.

Partindo para os estudos de caso, no que se refere à prática acadêmica, há uma pluralidade nos estudos e reflexões acerca do patrimônio:

1. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, importante documento que norteia a prática pedagógica de professores do ensino fundamental, há referências claras acerca da necessidade do estudo do patrimônio histórico cultural;
2. Para os profissionais da área de Arquitetura e Urbanismo, é nítida a importância do estudo do Patrimônio Histórico Arquitetônico, refletindo em intervenções destes profissionais na apropriação e preservação de espaços considerados distintos arquitetonicamente. Um dos resultados desta prática é a inserção desta discussão nos planos diretores e a criação de leis de patrimônio em diversos municípios brasileiros, além de uma atuação destes profissionais junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN;
3. O Turismo apropria-se do patrimônio na sua prática, sendo um dos principais elementos de definição de roteiros e investimentos na área. Neste sentido, este profissional tende a preocupar-se com a questão do patrimônio histórico e cultural, indo além da arquitetura e inserindo, em suas reflexões, elementos como a cultura imaterial, festas e tradições;
4. No âmbito cultural, o patrimônio histórico e cultural tem uma importância fundamental, o que pode ser demonstrado pelo fato dos programas de incentivos a cultura, em todos os níveis, entenderem o patrimônio como campo específico (MAGALHÃES, 2009, p. 01).

Embora com todo esse esforço, na visão de Lucivani Gazzóla e Joviles Trevisol (2009, p. 412), “a despeito do significativo avanço ocorrido nos últimos anos, o tema da educação patrimonial no Brasil é bastante incipiente. Ainda causa estranheza falar desse assunto nas escolas, nas universidades e nos diferentes espaços sociais, inclusive na mídia”. Para os autores, a estranheza está diretamente ligada “ao fato de que a cultura e a preservação cultural não integram a agenda de preocupações da sociedade”. Enfatizam que “apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, a cultura não é concebida como um bem público que precisa ser cuidado e gerido de forma a preservar as memórias e as identidades culturais”. Logo, “as políticas públicas e os investimentos públicos e privados são fundamentais para a preservação cultural”.

Porém, segundo os autores, os investimentos “ficam limitados em seus efeitos se não vierem acompanhados de um processo educativo, por meio do qual as pessoas aprendem e ensinam novas formas de se relacionarem com as dimensões culturais de que fazem parte”.

Maria de Lourdes Horta *et al.* (1999, p. 06), enfatizam que o conhecimento do patrimônio cultural deve ser tratado como

um processo **permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural** como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. **A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura**, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um **processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, **capacitando-os** para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo contínuo de criação cultural** (MARIA DE LOURDES HORTA *et al.*, 1999, p. 06. Grifo nosso).

Segundo Carlos Brandão (1996), a Educação Patrimonial “deve considerar que a preservação dos bens culturais deve ser compreendida como uma prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços de vida das pessoas”:

ela não deve se utilizar de práticas que enaltecem e reificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de resignificação dos bens culturais. Deve-se, portanto, associar o valor histórico do bem cultural ao seu lugar atual, em sua comunidade de inserção, ou seja, ao lugar social onde o bem está agora

Além disso,

deve contribuir para a criação de canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pela política de patrimônio cultural, por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais.

Pedro Paulo Funari e Aline Funari (2007, p. 11) sintetizam que “a Educação Patrimonial constitui um campo de ação, por definição, inter e transdisciplinar. Insere-se nas preocupações pedagógicas e não pode ser dissociada das discussões sobre o sentido mesmo do ensino”.

As ações educativas devem estabelecer

vínculos entre políticas públicas de patrimônio e as de cultura, turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo, então, o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas. (FLORÊNCIO, 2015, p. 09)

Propiciando, assim, a “otimização de recursos na efetivação das políticas públicas e a prática de abordagens abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida” (*Id.*).

Para tanto, apresentamos 6 (seis) amostras de teses (3) e dissertações (3), que revelam o panorama da metodologia de Educação Patrimonial na produção acadêmica, estes dados servem de contraponto às ações educacionais que remetem à arqueologia preventiva.

Ao partir da ideia de utilizar a pesquisa arqueológica acadêmica como elemento temporal, espacial e social para estabelecer um contraponto ao universo da produção arqueológica preventiva, busca-se um diagnóstico de potencialidades de ambos os grupos.

Conforme Fernando Menezes (2014, p. 01), “a realização de uma pesquisa acadêmica demanda um conjunto de procedimentos que direcionam e condicionam o estudo a ser realizado, tanto ao longo de seu percurso quando em seus resultados finais”. Sendo assim, o autor frisa,

Diante desse quadro, impõe-se ao pesquisador, no momento da definição e delimitação de seu objeto de investigação uma série de questionamentos, tais como: o que já foi pesquisado sobre o objeto? Por quem foi pesquisado? Onde foi pesquisado? Como foi pesquisado? Em que condições se deu a pesquisa? Frente a estes questionamentos, é necessário possuir um parâmetro que possa fornecer ao pesquisador um quadro, mesmo que parcial, daquilo que já foi ou está sendo pesquisado sobre o seu objeto, possibilitando uma visão panorâmica do campo a ser investigado e evitando, por exemplo, o risco de se repetir uma investigação já realizada. Ao mesmo tempo, torna-se possível a interlocução com outras pesquisas afins, ampliando e enriquecendo as discussões que serão realizadas no transcorrer da pesquisa (*Ibid.*, p. 02).

O autor lembra que

a apresentação dos resumos não constitui a única, nem a melhor, maneira de se mapear a produção do conhecimento em uma determinada área ou sobre uma determinada temática. A adoção desta opção constitui uma das muitas possibilidades existentes, estando ligada à proposta e aos objetivos que o pesquisador que realiza o ‘estado da arte’ pretende atingir (*Ibid.*, p. 03).

Mas, da mesma forma, há de se qualificar “a leitura de resumos de produções acadêmicas (sejam teses, dissertações, artigos ou outros) como estratégia para a realização de estudos”. Essa análise primordial serve como instrumento de “mapeamento inicial da produção relacionada a um determinado campo de pesquisa

ou temática de investigação. Principalmente como procedimento inicial para se definir e delimitar um objeto de investigação a nível de mestrado ou doutorado”, mesmo que haja “lacunas e a superficialidade dos resumos, é possível a partir deles construir um panorama daquilo que se pretende investigar, visualizando as abordagens mais recorrentes e as que ainda carecem de maior aprofundamento” (*Ibid.*, p. 03).

Ao iniciar estas considerações, “tomou-se por opção metodológica para a realização deste ensaio de análise apenas a leitura dos resumos e dos sumários das dissertações e teses coletadas e selecionadas” nas amostras apresentadas (*Ibid.*, p. 03).

O contexto exposto serve de entendimento que a prática acadêmica gera um fim social do formal para o formal e do formal para o informal, uma vez que cada interação humana provoca a partir da geração, uma transferência e uma recepção de conhecimento. Ao observar a condição de produção desse conhecimento, o objetivo utilizado, o valor intrínseco e o sentido atrelado, que permite assim aferir as relações entre emissor e receptor e, principalmente, o tempo de envolvimento e permanência que esta rede social interage.

Para tanto, temos consciência que as leituras desses trabalhos demonstram uma análise superficial, embora, ao mesmo tempo, apresentem os caminhos metodológicos da Educação Patrimonial aplicada pelo investigador em suas pesquisas, e assim, aportar lacunas existentes, entre permanências e transformações que as ações educativas provocaram nos grupos aferidos.

### 3.3 As Práticas Educacionais nas Teses

Portanto, passamos à amostra de 3 (três) teses, que representam as considerações do conjunto de 19 pesquisas efetuadas no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2002 a 2015.

A primeira pesquisa, o doutoramento de Solange Nunes de Oliveira Schiavetto, intitulada *Arqueologia Regional e Educação: propostas de estudos sobre um “passado excluído” de Araraquara/SP*, defendida em 2007, do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

A pesquisa teve como principal objetivo a utilização das “investigações arqueológicas na região de Araraquara/SP” nos “trabalhos de educação patrimonial”. “Enquanto as fases de campo e laboratório eram finalizadas a equipe preparou uma série de atividades de divulgação do material arqueológico”. O “público-alvo não se resumiu às crianças e jovens em idade escolar”, mas também “proprietários de terra, usineiros, moradores da área rural, trabalhadores braçais, alunos de História e Ciências Sociais – iniciantes em Arqueologia, funcionários do museu e visitantes das exposições permanentes do museu.

A presente pesquisa tem como objetivo principal a realização de investigações arqueológicas na região de Araraquara/SP e sua utilização em trabalhos de educação patrimonial. As pesquisas em discussão centram atenção na execução de projetos arqueológicos de levantamento e escavação com posterior análise de laboratório de materiais de sítios cerâmicos da região proposta para estudos. Foram escolhidas as bacias do médio Mogi-Guaçu (bacia do rio Pardo) e médio Jacaré-Guaçu (bacia do rio Tietê). O panorama arqueológico resultante das pesquisas de campo é comparado aos dados já existentes em trabalhos arqueológicos acadêmicos e de Arqueologia de Contrato conduzidos na região delimitada pelos rios Piracicaba, Tietê, Pardo e Paraná, historicamente conhecida como “campos de Araraquara”. As fontes etno-históricas e etnográficas também foram analisadas e confrontadas com os resultados arqueológicos, com o intuito de ponderar sobre suas influências na construção da imagem do indígena no Estado de São Paulo, sua história e contribuição para a formação da identidade nacional. Por fim, a tese centrou atenção em temas de teoria arqueológica que busquem compreender alguns conceitos antropológicos utilizados pelos arqueólogos brasileiros no que toca aos sítios cerâmicos e a visão de monolitismo resultante da utilização a-crítica desses conceitos (SCHIAVETTO, 2007).

O trabalho desenvolvido com a Educação Patrimonial foi efetuado paralelamente durante as fases de campo e laboratório, duração de 4 meses de trabalho intensivo. As ações do projeto denominado Arqueologia de Araraquara “combinam com propostas que encaram espaços não escolares como propícios para o processo ensino-aprendizagem, mesmo que essas atividades específicas (no campo e no laboratório) não possam ser encaradas como educação não formal”, a autora prossegue, “na medida em que não compõem um discurso organizado (em forma de exposição) com o objetivo de ensinar” (SCHIAVETTO, 2007, p. 163).

Schiavetto (*Ibid.*, p. 163) informa que a “iniciativa de educação patrimonial não formal foi tomada no desenrolar das atividades. O objetivo foi trabalhar com professores e alunos, no espaço não escolar, por meio de divulgação dos resultados da análise”. Segue a autora, “os trabalhos com crianças e jovens foram realizados no âmbito do evento ‘Ameríndia 2006’, promovido pelo Centro de Estudos Indígenas

‘Miguel A. Menéndez’, da Unesp de Araraquara”. Além disso, foi “montada uma exposição temática, ‘A cultura material indígena do passado da região de Araraquara’”. A interlocução com os visitantes foi efetuada pela monitoria de “estudantes de Ciências Sociais previamente treinados e por estagiários que fizeram parte dos estágios de campo e laboratório”. Foi exposto o material arqueológico de cerâmicas fragmentadas, com grandes “cacos”. No trabalho também ocorreu “a elaboração de um minicurso cujo tema foi a Arqueologia e a História da região de Araraquara. O público-alvo foi constituído por professores do ensino fundamental da rede municipal de Araraquara”, como fez parte “da patrimonialização da cultura material indígena e contato com o público”. Segundo a autora

o minicurso contou com o auxílio de diferentes profissionais abordando assuntos pertinentes ao projeto, tais como o ‘outro’ no livro didático, etno-história e Arqueologia de Araraquara, evolução biológica e diversidade cultural humana, o museu de Araraquara e seu acervo etnográfico e arqueológico.

Como culminância “das aulas resultará uma publicação a fim de nortear os trabalhos de pesquisas de professores que queiram abordar o passado não oficial dos ‘campos de Araraquara’”.

Para a pesquisadora, “a educação não formal, fora do âmbito escolar, pode apresentar resultados satisfatórios em demonstrar a importância do patrimônio arqueológico e a necessidade de conhecimento sobre ele e sua preservação”. Contando com “exposições temáticas montadas em museus de ciências humanas, educadores e arqueólogos no Brasil têm construído discursos sobre o passado buscando compreender o lugar da memória e da cultura material na vida dos seres humanos” (*Ibid.*, p. 170).

A segunda pesquisa de doutorado foi desenvolvida pela pesquisadora Camila Azevedo de Moraes Wichers, tese intitulada *Patrimônio Arqueológico Paulista: proposições e provocações museológicas*, publicada em 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Nessa tese examino os processos de seleção e socialização do patrimônio arqueológico paulista, enfatizando o contexto contemporâneo. Em um território onde, frequentemente, desenvolvimento e preservação se chocam, a interface Arqueologia - Museologia é compreendida como eixo que dá sentido às práticas relacionadas à instituição do patrimônio arqueológico,

potencializando sua função social. Para tanto, defendo a integração das perspectivas das Arqueologias Pós-Processuais e da Sociomuseologia como abordagem teórica, dialogando ainda com premissas da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública. Parto de uma análise histórica do contexto paulista, passando ao exame de um extenso corpus documental associado ao cenário atual, com o intuito de apresentar uma síntese da Arqueologia Musealizada Paulista. Trago à baila, então, experimentações e proposições onde busco estabelecer eixos de ação adequados ao cenário contemporâneo. O desenvolvimento de um programa de educação patrimonial continuado, associado ao licenciamento de áreas de expansão de cultivo, e a estruturação de um museu de Arqueologia, de vocação regional, são entendidos como lócus de construção de novas práticas onde uma Museologia crítica e libertadora atua em conjunto com uma Arqueologia também engajada e ativista. Por sua vez, as provocações, presentes ao longo do texto, visam inquietar àqueles que lidam cotidianamente com o patrimônio arqueológico paulista (WICHERS, 2011).

O trabalho versa sobre “os processos de seleção e socialização do patrimônio arqueológico paulista” com a “integração das perspectivas das Arqueologias Pós-Processuais e da Sociomuseologia” e “dialogando ainda com premissas da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública”, visando o desenvolvimento do “Programa de Educação Patrimonial denominado ‘De Bem com o Passado’”, sendo “entendido como processo de comunicação museológica, profundamente articulado com a construção do patrimônio arqueológico no âmbito das pesquisas” arqueológicas acadêmicas. Para tanto, foram produzidos *kits* com “réplicas dos instrumentos líticos lascados, do tembetá em pedra polida e das vasilhas cerâmicas”; além de materiais de apoio pedagógicos; divulgação da pesquisa arqueológica através de “fixação de placas” informativas; “palestras junto aos alunos dos cursos técnicos de Turismo e Açúcar e Álcool”; “palestras abrangendo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal”; “palestras com a participação de vários alunos da Educação Especial juntamente com a professora de libras que fez a tradução simultânea do diálogo”; “divulgação no dia Feira do Folclore do município de Olímpia/SP, com a montagem de um *stand* com painéis e da apresentação do *kit* de réplicas e material de apoio” dos objetos arqueológicos resgatados.

Para a autora, “o desenvolvimento desse estudo esteve intrinsecamente associado ao desejo de democratização das práticas arqueológicas, a partir da hipótese de que a musealização potencializa a função social do patrimônio cultural, dando sentido a essas práticas” (*Ibid.*, p. 341).

A pesquisadora relata a “importância de discussões conceituais e metodológicas para a concepção de processos de Musealização da Arqueologia”,

efetuadas no Programa de Educação Patrimonial e Cidadania “Redescobrimo Cubatão”, a experimentação “Pirassununga: Patrimônio de todos” e o Programa de Educação Patrimonial “De Bem com o Passado” e o Museu de Arqueologia e Paleontologia de Araraquara – MAPA. A autora sintetiza que em todos estes casos, “o fazer museológico está organicamente integrado ao fazer arqueológico, partindo dos mesmos posicionamentos teóricos, políticos e éticos”, percebendo que “tais proposições englobam as construções de histórias indígenas para o interior paulista, problematizando os passados excluídos e inserindo na agenda da Arqueologia Paulista questões concernentes à memória social”. E conclui: “parece-me que uma característica marca a problemática aqui tangenciada: as práticas arqueológicas e correspondentes processos de musealização no Estado de São Paulo são mais frutos de ações de indivíduos e grupos do que de políticas públicas”. Evidencia que

ainda que essas políticas se fortaleçam, é necessário que possamos abrir nossas seleções, coleções e narrativas para os diversos segmentos da sociedade. Para que esse patrimônio ‘faça sentido’ no presente, sendo questionado, apropriado e reapropriado por diversos atores sociais (*Ibid.*, p. 348).

A terceira e última pesquisa de doutorado trata-se da pesquisa de Leilane Patrícia Lima, *A arqueologia e os indígenas na escola: um estudo de público em Londrina/PR*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa pretende analisar, a partir de um estudo de público com alunos de séries iniciais, a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico, aquele que se refere à ocupação indígena (pré-colonial e histórica) na cidade de Londrina-Paraná estritamente. A formação deste município deu-se por meio de um projeto de colonização estrangeira, articulado pela *Companhia de Terras Norte do Paraná*, o que gerou exclusão e/ou negação da presença indígena. Ainda, pretende-se refletir sobre os alcances e os limites das propostas educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino. Para alcançar estes objetivos, a metodologia utilizada está relacionada à “ação arqueológica educativa” constituída pelo estudo das ideias prévias do público, intervenção pedagógica e estudo das ideias pós-intervenção. Somada à investigação desenvolvida com os alunos, o trabalho tem como objetivo discutir as relações entre a Arqueologia Pública e a Educação Patrimonial e o papel da escola no que se refere à comunicação do conhecimento arqueológico (LIMA, 2014).

O trabalho versa sobre análise de um “estudo de público com alunos de séries iniciais” de “aproximadamente 10 anos, da rede municipal na cidade de Londrina no estado do Paraná”. Os objetivos da tese foram:

compreender a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico, aquele que se refere à ocupação indígena (pré-colonial e histórica) estritamente e refletir sobre os alcances e os limites das propostas educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino (...) naquele ambiente em que o ensino é gradual, em termos cronológicos, e hierarquicamente estruturado.

O projeto foi desenvolvido com 54 alunos, “divididos em duas salas de aula, que cursavam o quinto ano do ensino fundamental”. Durante um semestre (de junho a novembro de 2011), “os alunos participaram das atividades propostas pela ação arqueológica educativa por, aproximadamente, 90 minutos semanais em cada turma, no horário que correspondia às aulas de História” (LIMA, 2014, p. 105).

Lima (*Ibid.*, p. 222) chama a “atenção dos profissionais que trabalham com a comunicação do conhecimento arqueológico, especialmente via ações educativas, em relação a duas questões”: 1º “a premente necessidade de a Arqueologia enfrentar e conhecer seus públicos, a partir de estudos direcionados e planejados”; 2º a necessidade “de estes profissionais enxergarem a escola como local de pesquisa e ambiente que oferece um público diverso, potencial e demandante no desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos que se interessam em estudar o público”:

- A escola e a sala de aula são arenas complexas onde circulam diferentes saberes;
- A comunidade escolar tem poderosos agentes e multiplicadores patrimoniais e culturais;
- As crianças e todos que pertencem à comunidade escolar, como agentes ativos, não são receptáculos de conhecimento;
- A interação entre escola e todos aqueles que se ocupam com a comunicação do conhecimento arqueológico pode gerar valiosas experiências de aprendizagem recíprocas e construir parcerias duradouras (*Ibid.*, p. 222).

Para a autora, no que diz respeito ao alcance das ações educativas de Arqueologia no ambiente escolar, “um primeiro elemento a ser destacado é o poder comunicacional e de envolvimento dessas ações em relação ao público escolar, por causa da curiosidade que a Arqueologia desperta pelas suas descobertas, métodos de pesquisa e resultados”. Além disso, “outro elemento positivo é a chance de a escola presenciar novas situações de aprendizagem”, com “a oferta de discussões a respeito do Patrimônio Cultural, local, regional e federal”. Destaca, ainda, “a oportunidade de oferecer aos sujeitos do universo formal de ensino novas informações, elementos e conhecimentos sobre diferentes temáticas que ultrapassam os conteúdos e limites do

livro didático”; além disso, enumera como elemento positivo o fato de que “por meio das ações educativas de Arqueologia têm-se a chance de trabalhar, direta e indiretamente, questões relacionadas à cidadania, que dizem respeito à coletividade, à preservação do patrimônio cultural e natural” (*Ibid.*, p. 223).

A autora também enumera os limites, tais como: “o processo burocrático para conseguir atuar na escola, que compreendeu a busca por autorizações da secretaria municipal e da direção escolar”; além da “aceitação dos professores e de outros profissionais da escola, que têm prazos, conteúdos e atividades para serem cumpridas de acordo com o planejamento escolar”; bem como a necessidade de “sincronizar o planejamento escolar às atividades de Educação Patrimonial porque a escola tem compromissos curriculares e extracurriculares”; além das “restrições físicas e tecnológicas da escola”. Para a autora, “outro fator limitante para a proposta educativa foi o fato de realizá-la sozinha, tendo que acumular as funções de arqueóloga, educadora, editora etc.”. Identifica ainda como um limite significativo “a ‘perda’ do público”, ocorrido não apenas “porque o vínculo com a escola municipal foi encerrado no momento em que as atividades acabaram, mas também porque os alunos que participaram das atividades”, mas também devido ao fato de que os alunos participantes, “no ano seguinte, já não estavam mais na escola municipal” (*Ibid.*, p. 224 e 225).

### 3.4 As Práticas Educacionais nas Dissertações

Para as práticas educacionais nas dissertações, foram selecionadas 3 (três) amostras, que representam as considerações do conjunto de 199 (cento e noventa e nove) pesquisas efetuadas no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2002 a 2015.

A primeira foi a dissertação de Valdir Luiz Schwengber, *Arqueologia e Informática: uma proposta de Educação Patrimonial sobre os sambaquis do sul de Santa Catarina*, defendida em 2002, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os sítios arqueológicos do tipo sambaqui e os debates em torno de sua origem e formação são tema de debate entre estudiosos e leigos desde um período mais remoto, o da criação da disciplina Arqueologia, que de forma

sistemática, através do estudo da cultura material, busca elucidar muitas interrogações despertadas. As dificuldades financeiras e a falta de recursos humanos para estudar os sambaquis, de forma mais intensiva, obriga-nos a pensar, urgentemente, em medidas voltadas à preservação e conservação destes sítios. Por resguardarem valiosas informações sobre a história da ocupação do litoral brasileiro, passa a ser de interesse público a manutenção desses lugares que, se futuramente investigados, poderão responder a diversas indagações ainda sem respostas. Portanto, a escola como espaço privilegiado para a formação das novas gerações, não pode ficar isolada, primeiramente, do debate em torno da importância do reconhecimento da história dos grupos para a formação da sua identidade cultural e, posteriormente, no papel de assumir uma postura ativa para o esclarecimento sobre a existência de sítios arqueológicos históricos e pré-históricos, a pesquisa e a difusão da consciência preservacionista (SCHWENGBER, 2002).

Para o pesquisador, a proposta de Educação Patrimonial é entendida como prática no desenvolvimento de conhecimento dos alunos do ensino fundamental sobre os sambaquis do sul de Santa Catarina. O autor ressalta que há “necessidade urgente de ampliar a difusão do resultado da pesquisa arqueológica junto às comunidades pesquisadas, o que, na verdade, justifica o papel social da Arqueologia”. Ao constatar que há “deficiente relação da pesquisa arqueológica com o reconhecimento das comunidades locais com o seu patrimônio histórico”, entende que “os moradores próximos aos sítios têm as melhores possibilidades de contribuir para que o processo de destruição seja evitado”. Além disso, analisa que “o sucesso na preservação dos sítios arqueológicos depende”, também, “da ação conjunta e respeitosa entre os órgãos competentes, os pesquisadores e as comunidades locais. A não cooperação de alguma das partes diminui significativamente o sucesso do empreendimento”. E informa que

apesar de o processo de destruição não ter sido estacionado, a redução do ataque ao patrimônio arqueológico na região mostra que as iniciativas de educação patrimonial, o aumento da difusão das pesquisas e coibição legal, se ainda não estão resolvendo, amenizam o impacto das ações de vândalos.

E continua: “por outro lado, temos que ter clareza de que a via educacional, talvez a mais eficiente, não é imediata e passa por um processo de ‘aprendizagem cultural’: reconhecer este patrimônio como seu”. E segue informando que “a identificação do indivíduo com o patrimônio é necessária à preservação. É fundamental que represente algo e não seja apenas uma ‘obra monumental’ declarada como patrimônio” (SCHWENGBER, 2002, p. 140).

A dissertação de Kátia Cilene Camargo Silva, *Educação Patrimonial: um convite à leitura do patrimônio cultural no município de Anápolis/GO*, apresentada em

2007 no mestrado profissional em Gestão do Patrimônio Cultural na área de Concentração em Arqueologia do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás.

O projeto propõe a implantação do Programa de Educação Patrimonial nas escolas da rede pública municipal de ensino de Anápolis, tendo como principal objetivo disseminar conhecimento e informação sobre o patrimônio cultural e sua apropriação pelas comunidades escolares e locais através de ações educativas planejadas de acordo com as metodologias da Educação Patrimonial, Pedagogia de Projetos e Pesquisa-ação. A pesquisa realizada com os educadores da rede revelou o desconhecimento da temática do patrimônio cultural nos lócus escolar, nas práticas pedagógicas e no currículo básico, evidenciando a necessidade da implantação deste Programa de Educação Patrimonial. Referências conceituais como a de patrimônio cultural, educação patrimonial, educação, cultura, cultura material escolar, temas transversais foram utilizados para a elaboração do Projeto e do curso de capacitação dos professores a ser ministrado por especialistas e profissionais da área. A capacitação docente é essencial para que os educadores se percebam como aprendizes, sintam-se verdadeiramente alfabetizados culturalmente, a fim de lerem o mundo e ensinarem tais leituras aos seus alunos, leitura esta que preze valores pelas raízes culturais que fazem parte da nossa história (SILVA, 2007).

O trabalho desenvolvido se concentra em um projeto de “implantação do Programa de Educação Patrimonial” nas escolas públicas da rede municipal de Anápolis no estado de Goiás, voltado para “capacitação dos professores”. Os profissionais envolvidos no projeto serão compostos por equipe de “gestores do patrimônio cultural e profissionais da educação”

Os parceiros do projeto seriam os órgãos municipais Prefeitura Municipal de Anápolis e Secretarias de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, de Turismo e de Meio Ambiente; estaduais, a Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL); federais, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); de pesquisa, o Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia da Universidade Católica de Goiás (IGPA/UCG), o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás (UFG); os centros acadêmicos, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Unievangélica – Centro Universitário; de apoio e incentivo de empresariais do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA) e região; além de ONGs.

Silva (2007, p. 65 e 66) antevê que com a “realização do programa de educação patrimonial na cidade de Anápolis abrir caminhos para que educadores, alunos e comunidades locais sensibilizados com as questões patrimoniais, compartilhem dos conhecimentos adquiridos acerca do patrimônio cultural”. Para a autora “as

contribuições deste programa, para que se processe um efeito multiplicador não somente em nível municipal, como também estadual e regional, são as seguintes”: o curso de capacitação atende “gradativamente educadores e educandos, principalmente as crianças que ocupam papel significativo enquanto multiplicadores na integração escola-família”; prevendo “apresentações e exposições das ações e atividades de educação patrimonial em gincanas culturais interescolares, feiras culturais, expressões artísticas e culturais”; além da “divulgação do programa através da mídia local (internet, TV, rádio, jornal, cartazes)”; bem como a “repercussão dos resultados do programa em outras esferas educacionais como estaduais, particulares, universo acadêmico que mostrarem interesse pelo tema nos cursos oferecidos pela instituição” e a “participação e expansão das experiências do programa em simpósios, colóquios, seminários, conferências que tratem de questões referentes ao patrimônio cultural”. De acordo com a autora, “através do incentivo dado às escolas em inscreverem seus projetos de educação patrimonial, intrínsecos a este programa, em projetos e programas maiores patrocinados pelo Ministério da Cultura – Minc” é possível “estender a ideia do programa a outros municípios circunvizinhos”.

A investigação de Maria Ivonilde Mendonça, *Uma experiência de Educação Patrimonial na cidade de João Pessoa: o processo de elaboração das Cartilhas do Patrimônio pela IPHAEP, 1980/2003*, de 2007, pelo Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

A pesquisa recuperou o processo de elaboração/produção da “*Cartilha do Patrimônio: Centro Histórico de João Pessoa*”, editada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba, em 2002 e 2003, desde a confecção de seu texto original, nos anos de 1980, até sua aplicação nas escolas, no início do ano letivo de 2003, como iniciativa pioneira no estado da Paraíba. Seu foco temático está no estudo do processo histórico de elaboração da noção de educação patrimonial e de seus instrumentos, no interior dos órgãos públicos estatais, gestores da preservação do patrimônio cultural, tanto em nível nacional quanto em nível estadual/local. Esta pesquisa não realizou uma coleta de dados quantitativos para aferição do alcance e eficácia da cartilha, que subsidiasse uma avaliação de sua repercussão no âmbito das políticas públicas de preservação. Tratou, sim, de situar historicamente o processo, pela pesquisa de documentos de domínio público, da bibliografia existente sobre o tema e, com a metodologia da história oral, de depoimentos - testemunhos vivos – para aprofundar uma reflexão sobre essa experiência. Foram analisadas as duas edições da cartilha, visando-se à identificação das razões, sentidos e significados desse suporte educativo, como prática preservacionista e instrumento de *alfabetização cultural*, realizada pela instituição (IPHAEP) em conexão com o espaço escolar (Escola), na intermediação da Delimitação do Centro Histórico e a Educação Patrimonial. A pesquisa procura contribuir na resposta aos questionamentos sobre o papel da preservação patrimonial para a história e sobre como o

patrimônio cultural poderá oferecer à sociedade um referencial para a construção de sua historicidade e de sua identidade. Ao questionar a preservação inserida na dinâmica do movimento da história, chega-se a um melhor entendimento de como se engendra a Cultura Histórica. Com este propósito destaca-se a importância do papel da Memória na trajetória de configuração do Patrimônio Cultural e a sua necessária inclusão no campo do conhecimento histórico do currículo de educação formal (MENDONÇA, 2007).

O trabalho compõe-se do processo histórico da Cartilha do Patrimônio: Centro Histórico de João Pessoa, editada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba, entre os anos de 1980 a 2003, quando houve sua aplicação nas escolas. Ao buscar a literatura e a aplicação da metodologia da educação patrimonial no interior dos órgãos públicos estatais, “tanto em nível nacional quanto em nível estadual/local”, esta pesquisa “procura contribuir na resposta aos questionamentos sobre o papel da preservação patrimonial para a história e sobre como o patrimônio cultural poderá oferecer à sociedade um referencial para a construção de sua historicidade e de sua identidade” (*Ibid.*, 2007).

Para Mendonça (2007, p. 97 a 100) há

fortes indícios de que o IPHAEP se antecipou ao IPHAN nas ações preservacionistas voltadas para a produção de conhecimentos sobre o patrimônio cultural, no que tange à formação de profissionais com vistas ao trabalho educativo no sistema de ensino, ao diálogo com a comunidade, intermediado pela educação.

Para a autora, “a experiência de educação patrimonial vivenciada pelo IPHAEP e concretizada através das duas edições da “Cartilha do Patrimônio: *Centro Histórico de João Pessoa*”, com atuação dos professores e técnicos da área”. A autora ressalta que, “na questão da preservação do patrimônio cultural, a educação patrimonial tem papel fundamental, pois surge como uma nova maneira de encarar o mundo, nova forma de observar as diversidades de cada região, apreendendo seus fenômenos culturais”. E segue: “as práticas e experiências de educação patrimonial que vêm sendo desenvolvidas, em diferentes contextos e locais do país, têm contribuído para uma nova visão do Patrimônio Cultural e de sua diversidade, despertando a prática da cidadania”. A autora explica que “as ações de educação patrimonial junto às comunidades, através da aplicação/utilização dessa metodologia educativa como prática preservacionista, contribuem na direção da construção de uma proposta futura que envolva a temática do patrimônio cultural”.

Uma vez que se trata de “uma metodologia que se utiliza dos lugares e suportes da memória para promover o ensino/aprendizagem, a fim de desenvolver nos alunos e cidadãos a sensibilidade e a *consciência* da importância da preservação dos bens culturais”, a autora conclui “que ela favorece e é favorecida por uma proposta de ensino interdisciplinar”. Para a autora, a efetividade do processo ensino-aprendizagem na educação para a cidadania exige “a reflexão dos alunos sobre temas que levem a uma aprendizagem dinâmica e a posicionar-se diante de questões que interferem na vida coletiva e possibilitem uma visão ampla e consciente de sua realidade”.

A autora conclui que “muito embora a educação patrimonial encontre-se restrita ainda a projetos isolados, muitas vezes apenas como experiência extraclasse, sem continuidade ou temporalidade regular, ou seja, sem enraizar-se dentro do sistema educacional”. Finaliza informando que sua pesquisa, “realçou é a do diálogo que pode ser promovido pela Educação Patrimonial com vários campos do saber”: tais como:

o Ensino da História, no contexto da história local, com a Cultura por intermédio das manifestações culturais, com a História e a Memória, através da Preservação, especialmente dos monumentos históricos e artísticos, arquivos e documentação, além da Arqueologia e da Museologia, utilizando-se os artefatos arqueológicos e museológicos.

Além disso, nos diálogos com “o Turismo Cultural, da Ecologia e do Meio Ambiente oferecem-se inúmeras perspectivas à ampliação e à aplicabilidade desta prática educativa no campo dos saberes”.

Em síntese, muitos dos resumos não deixam explícita a execução da metodologia de Educação Patrimonial ou das Ações Educativas. Considera-se que a aplicação se dá na maior parte em estudos na educação formal, principalmente nas disciplinas de humanas. Também se explicita que os professores participam do diálogo, mas como corpo auxiliar e aos alunos são reservadas as dinâmicas, os testes, os ensaios das propostas, porém com fins de temporalidade do curto ao médio prazo, duração média de 4 (quatro) a 6 (seis) meses, com participação de 2 (dois) encontros semanais. As pesquisas demonstram que os investigadores constroem narrativamente positivamente sobre a execução do projeto, mas não há uma aferição dessa aplicação, após o transcorrido.

Os pesquisadores demonstram uma vontade enorme do fazer; suas produções possuem corpo, mas ficam as questões pertinentes ao que os envolveu e que envolve este trabalho: o quanto o material novo apresentado, as atividades e os esforços não estão competindo em um campo que se encontra sobrecarregado, com livros didáticos que enfocam outras histórias, com ações que são medidas em notas e com interesses que estão consumidos pela burocracia das metas?

O próximo capítulo busca refletir se este sentimento está presente nas ações educativas ocorridas na arqueologia preventiva.

#### 4 CAPÍTULO: As Ações Educativas na Arqueologia Preventiva

Este capítulo apresenta as considerações sobre as ações educativas durante as pesquisas da arqueologia preventiva. A Arqueologia Preventiva, segundo Bastos *et al.* (2007, p. 145), deve ser “entendida como todo e qualquer processo ou procedimento que vise a estabelecer de forma preventiva a proteção para que não ocorra danos ou qualquer tipo de mutilação ao patrimônio cultural arqueológico”. Se encontra “alicerçada em métodos e técnicas da prática arqueológica desenvolvida por profissionais treinados e reconhecidos como arqueólogos” e tem como paradigma “ações preferencialmente invasivas, que preservem o melhor possível às condições objetivas da paisagem cultural arqueológica *‘in situ’*”.

Cabe realçar que, no atual momento, as pesquisas arqueológicas no Brasil são efetuadas quase que totalmente pela arqueologia preventiva: “sua atuação mais conhecida está no campo das Avaliações de Impactos Ambientais (AIA), que ao exigir os Estudos de Impacto Ambiental (EIA) ou instrumentos assemelhados, por força de lei e norma”. Em consequência, há a necessidade da “contratação de pesquisadores em arqueologia para obtenção das licenças ambientais para a execução de empreendimentos e obras potencialmente causadoras de impacto sobre a base finita do Patrimônio Cultural Arqueológico”. O que corrobora para que esta sentença se torne no momento cada vez mais verdadeira, é a “escassez de recursos das agências de fomento para estudos técnicos e acadêmicos” (*Ibid.*, p. 145).

Uma das etapas importantíssimas do processo de licenciamento cultural na arqueologia preventiva, a Educação Patrimonial deve “acompanhar os trabalhos de campo objetivando perceber a melhor forma de levar o conhecimento adquirido às comunidades afetadas pelas pesquisas” (BRUHNS, 2004 *apud Ibid.*, p. 146).

Na execução do Programa de Educação Patrimonial, durante o diagnóstico arqueológico, o pesquisador deve procurar estabelecer um diálogo com os trabalhadores da obra e com a população local. Na aplicação do projeto de ações educativas, torna-se necessário contar as informações locais e regionais sobre a ocupação humana em seus vários momentos temporais. Esta educação e patrimônio ou patrimônio com educação deve proporcionar uma prática que se concretize com

as relações sociais do tempo presente, assim como transcender a outros espaços e outros tempos. Portanto, a Educação Patrimonial, ao ser utilizada nas pesquisas arqueológicas preventivas, consiste em um processo de socialização dos bens culturais materiais e imateriais, no qual é possível revelar, desenvolver e sedimentar a troca de saberes e valores entre o indivíduo e o coletivo.

As ações educativas, segundo Maria de Lourdes Horta (1999), fundamentam-se no “trabalho sistemático e permanente de exploração direta dos objetos e das expressões culturais, em uma condição em que se possa questioná-los e explorá-los em todos os aspectos, para então traduzi-los em conceitos e conhecimentos com apoio de livros e textos”. Para a autora, “o processo ativo de conhecimento que favorece não só a apropriação e valorização dos bens culturais herdados, como seu usufruto e a geração de novos conhecimentos a respeito deles”. Os objetos herdados a que a autora se refere são os bens culturais materiais e imateriais coletivos. Mesmo que o indivíduo não tenha ciência destes, a sua existência já os torna disponíveis por direito. Por fim, a museóloga complementa que “o princípio básico da educação patrimonial é exatamente essa experiência direta com os bens e fenômenos culturais, de modo a compreendê-los e valorizá-los em um processo contínuo de descoberta”.

Portanto, há de se compreender que arqueologia é a ciência que se preocupa com as evidências materiais do passado. Contudo, segundo Fogolari (2009, p. 83), “como os interesses para com essa ciência são diversos, o real guardião passa a ser o Estado”. Há de se entender que os objetos transcendem sua funcionalidade para se encontrarem no patamar do simbólico coletivo. O autor explica que, “com isso, as vontades, que antes se sustentavam na individualidade e no *bel prazer* dos interesses de pesquisadores isolados ou por manifestações estéticas e econômicas, têm, agora, de ser dimensionadas na ótica da responsabilidade social”.

A arqueologia preventiva tem suas nuances diferentes da arqueologia acadêmica: enquanto na primeira o tempo é curto em relação ao espaço; a segunda, o espaço é curto e o tempo é longo. Ou seja, a arqueologia preventiva tem prazos limitados que por vezes chocam-se com a visão do empreendedor, bem como em alguns graus com as exigências normativas. Segundo Fogolari (2009, p. 85), “nessa ótica, o que diferencia os projetos de arqueologia acadêmicos aos dos preventivos é a tônica de seu gerenciamento e, sobretudo, a prioridade definida pelos seus

pesquisadores”. Deve-se fazer uma ressalva quanto “à qualidade”; segundo o autor, “não podem ser atribuídos méritos maiores para arqueologia acadêmica ou para a arqueologia preventiva. Em ambas as situações se encontram excelentes e péssimos trabalhos”.

No trabalho da arqueologia preventiva três vínculos se intercalam: a pesquisa arqueológica, o atendimento às normativas do licenciamento ambiental/cultural e o produto a ser entregue ao ente (empreendedor) e a anuência da área a ser empreendida.

Nesse entendimento, Bastos (2007, p. 65), faz alguns questionamentos sobre as representações sociais, sejam nas pessoas físicas ou jurídicas, e o patrimônio arqueológico: “qual seria o papel dos aspectos representacionais nessa relação com os recursos culturais arqueológicos?” O entrelaçamento do interesse individual físico ou jurídico compromete o interesse “social na relação com a natureza transformada em recurso cultural arqueológico?” Para o autor, “os diversos grupos, as comunidades, ou atores sociais devem ser chamados a contribuir no entendimento da questão. Não há como pensar em políticas públicas de preservação sem pensar o saber e o poder local”. O Estado é a mescla de indivíduos e coletivos com interesses convergentes e divergentes, para tanto a melhor forma de compreender, de disponibilizar e de perpetuar o patrimônio cultural é a comunidade local, pois esta torna-se a célula *mater* da sociedade nacional.

Geertz (1997) analisa a natureza figurativa da teoria social, o jogo moral entre as mentalidades que se contrastam, as dificuldades práticas de ver as coisas como os outros veem, o status epistemológico do senso comum, o poder revelador da arte, a construção simbólica da autoridade, a versatilidade espalhafatosa da vida intelectual moderna, a relação entre aquilo que as pessoas consideram fato e o que definem como justiça (*apud Ibid.*, p. 65).

Para Bastos (*Ibid.*, p. 65 e 66), “a comunidade não tem como defender a preservação de um sítio arqueológico do tipo sambaqui, se 50% (cinquenta por cento) dos habitantes trabalham para mineradoras que exploram o sítio para confecção de cal e fertilizantes, e isto se constitui na única alternativa de trabalho local”. Segundo o autor, “esta prática foi constante até 15 anos atrás em várias comunidades do litoral sul de Santa Catarina”. Para este caso, “foi necessária uma parceria entre os empresários mineradores, a comunidade e o IPHAN, no sentido de (re) valorizar os sítios arqueológicos”. Portanto, com incentivo do IPHAN, “uma empresa se legalizou

e começou a explorar concheiros naturais, e aos poucos foi comprando e incorporando as outras empresas clandestinas no processo, que veio por fim terminar com a exploração industrial de alta escala no litoral catarinense”.

Sendo assim, Roseli Kuhnen (2001 *apud Ibid.*, p. 66), aborda “a questão das representações sociais e o meio ambiente, adverte que o seu objeto de estudo não é o meio ambiente ou a natureza, mas a maneira como estes conceitos participam da construção social da identidade e, acrescentamos, das formas de comunicação”.

Bastos (*Ibid.*, p. 66) entende que “as questões que envolvem o patrimônio arqueológico não interrogam única e simplesmente a preservação arqueológica que se pensa proteger, mas sim a continuidade da sociedade enquanto coletivo capaz de estar produzindo bens culturais a todo instante”. O autor salienta que ao expor o processo “dos sambaquis trouxe à tona a forma como os atores sociais, em interação social, constroem teorias sobre o patrimônio arqueológico e sua preservação, assim como organizam o seu comportamento”.

Fogolari (2009, p. 91) sublinha o pensamento de Bastos (2007):

como estruturar avanços em algo que pouco se conhece, não no sentido de saber o que é um bem público, como é a arqueologia, mas o que fazer com esse bem público? O problema fundamenta-se precisamente nas características e nos fundamentos da gestão dos projetos de arqueologia.

Para o autor, está claro que “o objeto de gestão é bem público, de caráter não renovável, portanto, diz respeito ao coletivo, e o papel a ser desempenhado pelo arqueólogo e o de garantir a melhor forma de proteção ao patrimônio arqueológico”.

Sendo assim, a problematização

na condução dos estudos de impacto e avaliação ambiental/cultural que, embora hoje sejam seguramente os estudos que incorporam a maioria das pesquisas arqueológicas realizadas no Brasil, são também onde se identifica uma compreensão obtusa do papel do patrimônio cultural e arqueológico em seu âmbito (BASTOS, 2007, p. 67).

#### 4.1 As Instruções na Ótica Preventiva

As pesquisas culturais estão a cada dia mais consolidadas e a atuação arqueológica afirma esta premissa: “esta realidade se espelha nos mais diversos e variados estudos que visam a avaliação e previsão de impactos sobre o patrimônio cultural e arqueológico” (BASTOS, 2007, p. 67).

A noção de cultura, o significado e a representação estão inseridos na “ideia de patrimônio a receber e a transmitir”. Bastos (*Ibid.*, p. 67 e 68) compreende o conceito de cultura como “realizada escondida que escapa ao nosso controle e que, por sua vez, constitui a trama da existência humana”. O autor explica que, “como constituinte de nossa existência, é difícil de ser modificada, pois está intimamente integrada à experiência individual e, assim, torna-se provável alcançar um comportamento significativo que não tenha perpassado pela mediação cultural”. Quanto à noção das representações, para o autor, as “diversas correntes têm buscado compreender como se elabora ou se engendra esta característica humana”. Ele explana que as ciências humanas, em sua maioria, caracterizam-se como a “noção de construção do real, ou seja, o caráter generativo do conhecimento cotidiano, que exige uma análise dos atos de comunicação e da interação entre indivíduos ou mesmo grupos e instituições”. Segue o autor: “a esta comunicação é creditada o papel de mecanismo através do qual se transmite, cria e objetiva a realidade. Entra em questão um processo psicológico que mediatiza a relação indivíduo/meio, processo entendido como essencialmente representativo”. Ou seja, “o conhecimento das representações humanas oferece a maneira como os sujeitos sociais aprendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam e as relações sociais”.

Para o autor, “entender as representações sociais do patrimônio arqueológico pressupõe que o próprio processo de representação constrói o objeto de representação, ou seja, é produto e processo”. Nesse sentido, o autor cita Denise Jodelet (1986, p. 88), para quem “o ato de representação é um ato de pensamento por meio do qual um sujeito se relaciona com um objeto, não existe nenhuma representação social que não seja de um objeto, ainda que mítico ou imaginário” (*apud Ibid.*, p. 71). Reforça que “a problemática da relação entre o ser humano e o meio ambiente, incluso o meio ambiente cultural, é tema fronteira a várias ciências e a questão mais difícil é sempre situar o sujeito, enquanto natureza, como criatura pertencente ao ecossistema terra”. Nesse sentido, as representações do patrimônio convivem com 3 (três) sentidos, “o patrimônio arqueológico encarado do ponto de vista metafísico, técnico-científico e ligado ao horizonte de representatividade e demanda ética”.

Bastos (*Ibid.*, p. 71) explica que a “compreensão metafísica da época moderna vê o patrimônio arqueológico como paisagem enquadrada como categoria estética. Esta visão, inclusive, atravessa o pensamento de várias instituições públicas, responsáveis, em tese, pela preservação do patrimônio cultural”. Ganha corpo, segundo o autor, “o patrimônio monumental, visto e entendido como paisagem e como fator de desenvolvimento econômico enquanto elemento estruturante do desenvolvimento econômico das sociedades”. De acordo com Bastos, existem “cidades ou mesmo países que vivem sobretudo deste tipo de recursos e dependem em grande parte dos elementos do patrimônio cultural arqueológico para assegurar uma economia estável”.

Quanto à compreensão técnico-científica “do patrimônio cultural arqueológico talvez seja o ponto mais nevrálgico das categorias de entendimento, uma vez que está longe das relações de intercâmbio desejado de informações entre pares no campo científico e, principalmente, entre a sociedade”. Segundo o autor, a “natureza elitista e antidemocrática da produção do conhecimento arqueológico é, sem dúvida, o maior entrave ao desenvolvimento de políticas de preservação”. Para ele, o projeto científico busca legitimidade para as ações promovidas pelos arqueólogos e arqueólogas, “principalmente no que tange à pesquisa sistemática de resgate físico dos vestígios arqueológicos”, por isso torna-se “imperativo estabelecer uma ligação com o restante da sociedade”, para que se possa justificar “a apropriação técnico-científica de um bem comum de alcance social, uma vez que o patrimônio arqueológico tem como característica a sua base finita e não-renovável” (*Ibid.*, p. 72). Da mesma forma, “a responsabilidade e demanda ética surgem da necessidade de guardar, conservar, preservar para sobreviver”; o que não deve se opor “a uma preocupação e uma necessidade de salvaguarda o domínio da experiência do humano; muito ao contrário, deve ser ‘*conditio sine qua non*’ de aprendizado” (*Ibid.*, p. 72).

Embora exista a “importância da continuidade do processo cultural a partir de nossas raízes”, isso não deve representar “uma aceitação submissa e passiva dos valores do passado, mas a certeza de que estão ali os elementos básicos com que contamos para a conservação de nossa identidade (MAGALHÃES, 1985 *apud Ibid.*, p. 73).

Nesse quesito, o autor lembra que as Normas de Quito “reconheceram que a ideia do espaço é inseparável do conceito do monumento e, portanto, a tutela do Estado pode e deve se estender ao contexto do meio ambiente que emoldura os bens culturais que encerra”.

Assinala ainda que, qualquer que seja o valor intrínseco de um bem, seja histórico, artístico, arqueológico ou as circunstâncias que concorram para constituir a sua importância e significado histórico ou artístico, ele não se constituirá em um monumento a não ser que haja uma expressa declaração do Estado nesse sentido (*Ibid.*, p. 73).

Para tanto, “a declaração de monumento nacional implica a sua identificação e registro oficiais. A partir desse momento, o bem em questão estará submetido ao regime de exceção assinalado pela lei” (*Ibid.*, p. 73).

Nesse aspecto, o trabalho da arqueologia preventiva se encontra diretamente relacionado às normativas do Estado, sendo este representado nesse segmento pelo IPHAN, que exerce o controle, autorização e fiscalização.

São muitos os projetos propostos diariamente nas diversas esferas dos governos municipais, estaduais e federal. Sendo assim, “o Estado brasileiro criou um gatilho de controle ambiental, a fim de impedir abusos contra o patrimônio nacional”, seja ele ambiental ou cultural, “a resolução do CONAMA 001/1986 estabeleceu critérios a fim de impedir abusos contra o patrimônio nacional e determinou que se deveria elaborar um estudo sobre qualquer obra capaz de causar alterações significativas nas condições ambientais” e culturais.

Os instrumentos jurídicos são cristalizados pela Constituição na Ordem Social, segundo Soares (2007, p. 67), “em especial pelos dispositivos que versam sobre direitos culturais, patrimônio cultural e meio ambiente”. No que versa ao patrimônio cultural arqueológico, “apresentam-se duas vertentes protetivas: a) a tutela como bem ambiental cultural, pela identificação em contexto ambiental (base material) ou pela importância para o equilíbrio do suporte físico do meio ambiente como macro bem”; e, b) “a tutela como bem cultural instrumental, pelo valor *per se* dos bens arqueológicos, essencial para a efetividade do direito fundamental ao patrimônio cultural e dos demais direitos culturais (materiais ou imateriais) fundamentais”.

Fogolari (2009, p. 69), informa que o desafio se encontra na “realização do direito e dever constitucional de universalizar o meio ambiente, o patrimônio cultural, com parâmetros de responsabilidade”; desenvolvendo uma política “capaz de priorizar diretrizes e ações” e se “sobrepôr as pressões corporativas”, por meio de uma legislação eficiente, coerente, materialmente e politicamente estratégica nos licenciamentos ambientais” (*Ibid.*, p. 71).

Com base nesses aspectos, as legislações dos licenciamentos ambientais participam o IPHAN nas demandas dos estudos ambientais/culturais, a pesquisa arqueológica. Conforme Soares (2007, p. 151),

o licenciamento e a revisão das atividades potencialmente poluidoras, previsto no art. 9º, IV da Lei nº 6.938/1981 como instrumento da Política Nacional de Meio Ambiente é de extrema importância para a proteção efetiva do patrimônio arqueológico.

(...)

O cenário nacional e a postura do Poder Público, dos empreendedores e da sociedade no tratamento do patrimônio arqueológico foi modificada com a obrigatoriedade do Estudo de Impacto Ambiental e da contemplação neste dos estudos arqueológicos.

A autora informa que “o licenciamento ambiental é o mais importante mecanismo de controle das atividades e empreendimentos que realmente causam grandes impactos ao meio ambiente”. Assim como “a possibilidade da Administração controlar ou restringir os efeitos danosos dessa atividade ou empreendimento num processo decisório” que demanda “a produção de dados, informações e estudos, além de envolver a sociedade desde a opção pela obra ou serviço, é viabilizada pelo licenciamento ambiental”.

Para tanto, “o licenciamento ambiental é um procedimento administrativo no qual a administração prática, em todas as suas fases, atos sequenciais para adequar a obra ou atividade a um patamar de qualidade ambiental”, para que venham a ser “garantidas as condições sociais e econômicas para o desenvolvimento da vida sadia das presentes e futuras gerações, com a finalidade de autorizar o funcionamento do empreendimento”. Deste modo, “a proteção aos bens, no licenciamento ambiental, tem início a partir do primeiro contato formal do empreendedor com o órgão licenciador, num momento anterior à elaboração do Estudo de Impacto Ambiental” (EIA). “Apesar da tramitação do procedimento de licenciamento ser perante o órgão ambiental, em muitos empreendimentos existe a possibilidade de identificação de

significativos sítios arqueológicos”. Sendo assim, “torna-se imprescindível a participação da autarquia federal competente para a proteção do patrimônio arqueológico nacional, que é o IPHAN, desde o momento do estabelecimento das diretrizes para a elaboração dos estudos” (*Ibid.*, p. 153).

Explica-se: “o fundamento legal para participação do IPHAN no licenciamento, além das normas ambientais mencionadas, está nos ditames da Lei nº 3.924/1961, que é a norma matriz para o tratamento dos bens arqueológicos no país”. No Artigo 3º “assevera serem: proibidos em todo território nacional o aproveitamento econômico, a destruição ou mutilação, para qualquer fim, das jazidas arqueológicas ou pré-históricas (...) antes de serem devidamente pesquisadas”. No Artigo 4º, “indica que o exercício de atividades de exploração de sítios arqueológicos deve ser comunicado ao IPHAN para efeito de exame, registro, fiscalização e salvaguarda do interesse da ciência. E, ainda no mesmo diploma”. E o Artigo 5º “dispõe que qualquer ato que importe na destruição ou mutilação dos monumentos a que se refere seu artigo 2º será considerado crime contra o Patrimônio Nacional e, como tal, punido de acordo com o estabelecido nas leis penais” (*Ibid.*, p. 154).

Portanto, “em decorrência dessa exigência legal, o interesse público de proteção dos bens arqueológicos colocados em risco (mesmo que potencialmente) pelo empreendimento objeto do licenciamento exige a intervenção obrigatória do IPHAN” (*Ibid.*, p. 154), fator este que consta na Resolução do CONAMA.

Sendo assim, “desde a elaboração do EIA deve se observar a imprescindibilidade de participação do IPHAN”. Durante esta fase, o IPHAN “estabelece as diretrizes que devem ser adotadas em relação à contextualização arqueológica e etno-histórica da área de influência do empreendimento, mesmo no caso de projetos que afetem áreas arqueologicamente desconhecidas” (*Ibid.*, p. 154).

A fim de complementar o conhecimento sobre as demandas da arqueologia preventiva, a pesquisa arqueológica deverá observar, conter e executar as medidas abaixo:

O levantamento criterioso de todas as fontes secundárias, incluindo arquivos e banco de dados do IPHAN, universidades regionais, centros de memória locais, museus regionais, fundações ambientais, fundações culturais, dentre outras;

O levantamento criterioso e exaustivo dos dados secundários, com o objetivo de elaborar uma contextualização arqueológica e etno-histórica da região. Deverá ser providenciado nesta fase um levantamento de campo, pelo menos em sua área de influência direta;

O levantamento de campo, salvo raras exceções, deverá contemplar uma etapa interventiva, que será caracterizada por sondagens de subsuperfície;

A realização de trabalho de entrevistas com os moradores locais, com o objetivo de colher informações sobre prováveis sítios arqueológicos, para avaliar o grau de compreensão da comunidade sobre o patrimônio arqueológico, usando a elaboração do programa de educação patrimonial a ser desenvolvido nas etapas posteriores;

O levantamento arqueológico de campo na área de influência direta deverá contemplar todos os compartimentos ambientais significativos no contexto geral da área impactada;

A etapa de avaliação deve prever também ação de educação patrimonial e inclusão social, pavimentando o caminho para a extroversão do conhecida comunidade;

Os sítios novos registrados por ocasião do levantamento deverão ser imediatamente comunicados ao IPHAN para análise qualitativa e inserção no banco de dados do Sistema de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (CNSA). O sítio deverá ser registrado em ficha própria normatizada e fornecida pelo IPHAN e entregue também em meio digital;

Os sítios deverão estar plotados em cartas ambientais em escala adequada que permita uma avaliação do Patrimônio Arqueológico em relação aos prováveis impactos do empreendimento, levando em conta as particularidades técnicas das obras;

O diagnóstico deve ser elaborado visando permitir um planejamento que se compatibilize com as fases de licenciamento ambiental, levando em conta a garantia de integridade do patrimônio cultural da área, resultando em um programa de prospecções arqueológicas e de resgate arqueológico;

Em caso de ausência de vestígios arqueológicos e de potencial tendendo a nulo, deverão constar as justificativas pertinentes em arrazoado circunstanciado (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 211 e 212).

A partir dessa contextualização, elabora-se o projeto, submete-se ao órgão, o mesmo emite a publicação da portaria<sup>33</sup> no Diário Oficial da União, o arqueólogo faz o diagnóstico e o relatório da área pretendida e o IPHAN emite as licenças para liberação do empreendimento, denominada de anuência.

#### 4.2 A Métrica para Prática Educativa

Mediante o exposto, existem uma série de leis e procedimentos jurídicos a serem observados no licenciamento ambiental/cultural, porém iremos tratar somente das duas normativas balizadoras do trabalho arqueológico no processo do licenciamento cultural, que são: a 007/1988, que “estabelece os procedimentos necessários à comunicação prévia, às permissões e às autorizações para pesquisas

---

<sup>33</sup> Portaria do IPHAN trata-se de publicação no Diário Oficial da União (D.O.U.) com os dados do empreendimento, do arqueólogo, do instituto que endossa e poderá receber os objetos arqueológicos provenientes do campo, se houver, além da duração da pesquisa arqueológica. Esta manifestação de autorização certifica o arqueólogo a representar o Instituto para avaliar a área empreendida.

e escavações arqueológicas em sítios previstos na Lei nº 3.924/1961”; e a 230/2002 que “dispõe dos dispositivos para a compatibilização e obtenção de licenças ambientais em áreas de preservação arqueológica” (SOARES, 2007, p. 154).

A nº 07, de 01 de dezembro de 1988, dispõe da

necessidade de regulamentar os pedidos de permissão e autorização e a comunicação prévia quando do desenvolvimento de pesquisas de campo e escavações arqueológicas no País a fim de que se resguarde os objetos de valor científico e cultural localizados nessas pesquisas.

Para Soares (*Ibid.*, p.154), “a portaria regulamentou o ato de outorga para execução de projeto que afete direta ou indiretamente sítios arqueológicos”.

A normativa “relaciona, de modo geral, às exigências para os projetos e relatórios de pesquisa” (MONTICELLI, 2010, p. 116). E informa que a mesma “estabelece uma metodologia para os projetos apresentados ao IPHAN, buscando por meio dela uma homogeneidade nas pesquisas arqueológicas”. De acordo com a autora, “essa homogeneidade proporcionou ao órgão gerenciador do processo uma análise mais aprimorada e minuciosa de cada projeto recebido” (*Ibid.*, p. 66). Esta normativa indica, nos Artigos 5º, 6º e 11º, que as informações da pesquisa arqueológica também devem ser direcionadas à educação, ou seja, a valorização do patrimônio cultural comunga com o ensino formal e informal.

A segunda Portaria, nº 230 de 17 de dezembro de 2002 que está “relacionada aos projetos a serem executados nos licenciamentos ambientais de empreendimentos”, que trata “especificamente dos procedimentos a serem adotados por empreendedores e arqueólogos, por ocasião da elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental naquelas obras de maior porte e em cada etapa do licenciamento” (MONTICELLI, 2010, p. 116) das Licenças: Prévia (LP), de Instalação (LI) e de Operação (LO). Essa portaria, conforme Soares (2007, p. 155), “regulamentou como o empreendedor deve proceder em cada uma das fases de obtenção das licenças ambientais, com objetivo de instrumentalizar o seu exercício do poder de polícia e compatibilizar as fases do procedimento ambiental, cuja tramitação se dá nos órgãos ambientais competentes”.

Considerando a necessidade de compatibilizar as fases de obtenção de licenças ambientais, com os empreendimentos potencialmente capazes de afetar o patrimônio arqueológico, faz saber que são necessários os

procedimentos abaixo para obtenção das licenças ambientais em urgência ou não, referentes à apreciação e acompanhamento das pesquisas arqueológicas no País (*Ibid.*, 2010, p. 116).

Fogolari (2009, p. 72) contextualiza que a Portaria 230/2002 “aparece de maneira oportuna, elencando objetivos e procedimentos a serem seguidos”. Dessa forma, a extroversão do conhecimento à população, o Artigo 6º informa no Inciso 7º que em todas as fases da pesquisa arqueológica se deveria implantar o Programa de Educação Patrimonial:

O desenvolvimento dos estudos arqueológicos acima descritos, **em todas as suas fases**, implica trabalhos de laboratório e gabinete (limpeza, triagem, registro, análise, interpretação, acondicionamento adequado do material coletado em campo, bem como **programa de Educação Patrimonial**), os quais deverão estar previstos nos contratos entre os empreendedores e os arqueólogos responsáveis pelos estudos, tanto em termos de orçamento quanto de cronograma (Grifo nosso).

Para Barcelos e Silva (2015, p. 20) a Portaria 230/2002 foi a primeira normativa de determinação legal que “estabeleceu a obrigatoriedade da EP em projetos de arqueologia”. No entanto, conforme os autores, a portaria dirigia-se “exclusivamente aos projetos vinculados a laudos ambientais e ao EIA/RIMAs, desde sua publicação aqueles que atuam neste segmento ficaram obrigados a realizar programas de EP, excluindo-se assim os arqueólogos que realizam atividades de outra natureza”. Os autores enfatizam que “a redação da portaria era vaga, não detalhando qual o entendimento do órgão sobre o que seja um Programa de Educação Patrimonial”. Como consequência, “assistiu-se um crescimento acelerado de ações de EP levadas a cabo por arqueólogos em todas as regiões do País”. Observa-se que “em termos de documentos oficiais, gerados pelo IPHAN, como determinação para a Educação Patrimonial a ser exercida por arqueólogos, a Portaria 230/2002 era o único referencial até o início de 2015”. Em março desse mesmo ano, seriam publicadas as normativas IN 001/2015 e a Portaria Interministerial 60/2015, que tratam dos processos de Licenciamento Ambiental/Cultural.

Soares (2007, p. 162 e 163) lembra que “o empreendedor deve assumir os custos de todas as fases do procedimento arqueológico”: isto implica do projeto à execução da avaliação da área empreendida, mesmo que não haja evidências arqueológicas. Caso venham a ser “constatados indícios, informações ou evidências da existência de sítio arqueológico”, “a responsabilidade se estende para as fases posteriores”, seja na conservação dos bens *in situ* ou no “resgate dos artefatos

arqueológicos”. A incumbência do empreendedor no processo, seja na conservação no local ou no salvamento, prolonga-se no “investimento em pesquisas, na divulgação de relatórios e do material arqueológico do sítio, nos projetos de educação arqueológica para a comunidade, na criação e manutenção de espaços para colocação dos bens resgatados, devendo essa atuação beneficiar, preferencialmente, a comunidade local”.

Assim, “as atividades desenvolvidas em campo e em laboratório por força do licenciamento ambiental” possuem uma “finalidade precípua de produção de conhecimento arqueológico, com a compensação de perda física dos sítios pela incorporação dos resultados das pesquisas ao acervo nacional”. Salienta-se que “não basta a realização dos estudos e pesquisas, faz-se obrigatório a apresentação, pelo empreendedor, das informações colhidas nos trabalhos arqueológicos”. Isso se deve a duas razões: primeiramente, “porque é obrigação legal, e segundo, porque os dados arqueológicos devem estar disponíveis para outras interpretações” (*Ibid.*, p. 163).

Os princípios básicos estabelecidos para o planejamento e execução do Programa de Educação Patrimonial, conforme previsto na Portaria 230/2002 na pesquisa arqueológica, devem privilegiar de forma articulada “todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. As diretrizes são:

- O enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e emancipador;
- A concepção patrimonial em sua totalidade, considerando a interdependência entre os meios natural, socioeconômico e cultural;
- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- A continuidade e a permanência do processo educativo;
- A avaliação crítica do processo educativo;
- O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural;
- A abordagem articulada de assuntos e questões patrimoniais locais, regionais, nacionais e globais (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 217).

Conforme Rossano Bastos e Marise Souza (2010, p. 218), “a educação patrimonial encontra muitas definições e conceitos na literatura especializada, incluindo vários trabalhos de grau produzidos e defendidos no âmbito acadêmico”. Além disso, esta “educação em processo conduz ao conhecimento crítico e este, por sua vez, a uma apropriação de ‘pertencimento’ por parte das comunidades envolvidas

com o seu patrimônio”. Para os autores, “o diálogo permanente implícito nesse processo educacional estimula e favorece a comunicação e a interação entre os grupos e as comunidades, tornando o processo de preservação uma ação coletiva e inclusiva” ao abarcar “os chamados grupos vulneráveis, conjunto de pessoas que, por motivação diversa, têm acesso, participação ou oportunidade igualitária dificultada ou vetada a bens e serviços universais disponíveis para o conjunto da população”. Estas populações “sofrem, tanto materialmente, como social e psicologicamente, os efeitos da exclusão; isto se dá por motivos religiosos, de saúde, opção sexual, etnia, cor de pele, por incapacidade física ou mental e gênero, dentre outros”. Os autores concluem que ao “reconhecer que todos os povos produzem cultura é entender o nosso modo de ser no mundo”.

É nesse vértice que, em cada procedimento do licenciamento ambiental/cultural, encontra-se “um arranjo social particular, variável conforme as características dos empreendimentos e de suas localizações”. As normativas do licenciamento “promovem uma aproximação direta dos pesquisadores e empreendedores com as comunidades locais”. O que se constata nessa aproximação, “nas primeiras fases do diálogo social, nas entrevistas individuais, os empreendedores manifestaram suas preocupações com a vizinhança do empreendimento”. As preocupações são elencadas na valorização dos padrões de moradia até o *status* dos seus ocupantes”. As questões rondam os padrões construtivos, há ocupações irregulares, quais ofertas de serviços e equipamentos urbanos se encontram disponíveis para esta população” (DEBORAH BRONZ, 2011, p. 311).

Bronz (*Ibid.*, p. 294) salienta que “os moradores da área contiguamente vizinha ao terreno” são “os maiores afetados pelo empreendimento”. Embora sejam “referidos nos discursos empresariais como os maiores beneficiários dos impactos positivos”, ou seja, “do aumento da oferta de empregos, da arrecadação tributária e do fomento à economia local”.

O fato é que, para além das análises apresentadas nos estudos ambientais, as negociações pelas compensações ocorrem em um ambiente altamente institucionalizado. Por mais que reconhecidos como afetados, ao não se apresentarem nas reuniões como grupos organizados – segundo os parâmetros de julgamento dos consultores que priorizam a formalização institucional –, as definições sobre as medidas compensatórias destinadas às comunidades vizinhas migraram das instâncias de “participação” para os escritórios da consultoria. Ou seja, as medidas foram determinadas “tecnicamente” pelos consultores sem o arbítrio dos moradores (*Ibid.*, p. 294).

A característica que se apresenta no licenciamento são medidas “voltadas à redução dos efeitos das obras sobre as comunidades vizinhas, as chamadas medidas mitigadoras” (*Ibid.*, p. 295). E, entre estas, estão as ações educativas tanto com os colaboradores da obra quanto na comunidade local. É possível perceber que, infelizmente, a Educação Patrimonial na arqueologia preventiva se encontra no patamar da “‘domesticação’ dos conflitos” (*Ibid.*, p. 308). “O Processo de Diálogo Social - entrevistas, oficinas, dinâmicas, reuniões e encontros – é uma ferramenta apaziguadora de conflitos. Os espaços de *diálogo* também servem para buscar acordos, que logo são oficializados nas audiências públicas” (*Ibid.*, p. 309).

Presente a este pensamento, há de se considerar que as comunidades são constituídas de vários grupos com interesses, nos quais o ordenamento jurídico do licenciamento ambiental/cultural pode e deve intermediar atendimentos e soluções.

Mediante o exposto, há de se considerar, na presença dos pesquisadores, o envolvimento na educação com o patrimônio, seja em âmbito formal ou informal. As considerações que devem ser refletidas na aplicação do método da Educação Patrimonial margeiam a utilização do vocabulário técnico demais para um público leigo, o preparo da palestra ou oficina, a disposição dos recursos materiais e a disposição do próprio agente em concretizar uma ação educativa produtiva, provocando uma experiência que seja positiva, curiosa, imaginativa e, principalmente cidadã.

É presente nessas duas realidades a pressão do empreendedor para atingir todas as metas jurídicas e, do outro lado, o voluntarismo do pesquisador em fazer do patrimônio cultural um “lugar” social. O que leva à pergunta pertinente da introdução dessa tese, “como posso assumir um compromisso frente à sociedade, se logo no começo de minhas reflexões, tenho dificuldade em situar-me na sociedade?” (HILBERT, 2006, p. 91).

Para responder a tal questão, Hilbert (*Ibid.*, p. 98), ilustra a história da arqueóloga sul-africana Carmel Schrire, autora do livro *Australopithecus africanus*, a pesquisadora “transmite no seu livro uma sensação de estar no centro dos acontecimentos históricos, culturais, inclusive da evolução humana”. A autora “trata dos objetos e construções que os comerciantes, militares, clérigos, e navegadores

árabes, portugueses, holandeses, espanhóis e ingleses nos séculos XV, XVI e XVII deixaram na ponta meridional do continente africano, mas ela trata principalmente de pessoas”. Para o autor, a sul-africana “se posiciona dentro desse centro dinâmico de permanências e de mudanças e garante, com toda autoconfiança, que os arqueólogos fazem parte desse contexto e que negociam com artefatos” e “definem o valor de cacos cerâmicos, pedras lascadas, ossos, fragmentos de vidro, metal ou louça, e que a disciplina receita métodos padronizados para encontrar objetos, decodificar suas mensagens e seus significados”.

Sendo assim, os “Arqueólogos e Historiadores ganham seu dia a dia contando histórias às pessoas sobre outras pessoas. Pois a história não é o passado. História é uma narrativa sobre o passado, contada no presente com a finalidade de construir o futuro das pessoas”. E “revisamos mitos, ajustamos e proporcionamos carências nos roteiros sobre os quais construímos o passado”. Escolhendo “novos fatos, novos agentes e fontes, expandimos nossas visões além do documento escrito, para incorporar história oral e cultura material” (GLASSIE, 1999, p. 7 *apud Ibid.*, p. 99).

Para Juliane Gomes (2010), “o trabalho arqueológico causa fascínio na grande maioria da população, independente de faixa etária ou escolaridade. Com ajuda do cinema e mais precisamente do personagem *Indiana Jones*”, que, “salvaguardadas as proporções, tornou essa ciência conhecida no mundo todo”. A autora relata que “a maioria das pessoas acredita que a arqueologia tem como objeto de estudo os grupos humanos e dinossauros, isto demonstra que a metodologia é conhecida, mas ainda confundida com a paleontologia”. E “outra grande parcela vê nela a busca por tesouros perdidos e objetos valiosos”, o que considera como “‘sequelas’ dos filmes de aventuras onde a figura é um misto de arqueólogo”. Para a autora, esse “não é um problema que diz respeito apenas ao senso comum, observa-se essa ideia difundida dentro do próprio ambiente acadêmico”.

Nesse cenário, a proliferação de projetos arqueológicos e, conseqüentemente, da necessidade de aplicação de ações educativas, constrói-se um cenário metodológico que não condiz com a narrativa da Educação Patrimonial ao se implementar palestras, oficinas e ensaios com os trabalhadores e a comunidade local construídas na temporalidade curta, algumas vezes de médio alcance. Logo, o dia acaba com o sabor de “mais um dia festivo”, “sem raízes, pois o distanciamento de

tais informações e apresentações de materiais não condiz com as práticas cotidianas da comunidade”. Conseqüentemente, “ao passar do tempo essas aplicações caem em esquecimento” (MATOS, 2010).

Para Matos (2010), o que é “percebido em muitos projetos, ou que pelo menos são identificáveis, são as ações simplistas do ponto de vista educacional, uma vez que em muitos casos consistem em palestras isoladas à população local” (isoladas por se tratarem de poucas conversas, sem continuidade). Em outros momentos, há a “confecção das chamadas ‘cartilhas’, termo que se relaciona a um tipo de trabalho de alfabetização de crianças, e que acaba caindo, muitas vezes, em uma banalização dos conteúdos e reflexões que precisam ser suscitados pelo material”; sendo “essas publicações não raras vezes elaboradas e simplesmente distribuídas à população sem um contato do profissional que a produziu, sem discussões sobre as possibilidades de utilização e aprofundamento do material”.

Maria de Lourdes Horta (2001, p. 13) destaca “a importância da Educação Patrimonial como desenvolvimento de uma visão crítica sobre o patrimônio cultural”:

A Educação Patrimonial (...) baseia-se em princípios e metodologias que visam sensibilizar e instrumentalizar os indivíduos de uma comunidade, no universo escolar e fora dele, crianças e adultos, para o reconhecimento, a compreensão e a valorização do seu patrimônio cultural. Nesse sentido a Educação Patrimonial objetiva a capacitação de uma comunidade para a descoberta e identificação de seus valores, de sua identidade cultural, de seus modos de fazer e de viver, de pensar e de agir, **a partir de suas experiências e do seu cotidiano**. Ao apropriar-se do sentido e da peculiaridade de suas manifestações, em todos os aspectos da vida diária, estes indivíduos tendem a modificar sua atitude em relação aos seus bens, tangíveis e intangíveis, a recuperar os sentimentos de autoestima, autoafirmação e cidadania (Grifo nosso).

A Educação Patrimonial consiste na troca de saberes e envolve, segundo Maria de Lourdes Horta (2001, p. 12), um “trabalho sistemático e permanente de exploração direta dos objetos e das expressões culturais, em uma condição em que se possa questioná-los e explorá-los em todos os aspectos, para então traduzi-los em conceitos e conhecimentos com apoio de livros e textos”. No entendimento da autora, “um processo ativo de conhecimento que favorece não só a apropriação e valorização dos bens culturais herdados, como seu usufruto e a geração de novos conhecimentos a respeito deles” (MARIA DE LOURDES HORTA, 1999, p. 24). Assim, “o princípio básico da educação patrimonial é exatamente essa experiência direta com os bens e

fenômenos culturais, de modo a compreendê-los e valorizá-los em um processo contínuo de descoberta” (*Ibid*, p. 25).

Nessa perspectiva, as ações educativas não só utilizam os bens culturais, segundo Eder Silva *et al.* (2011, p. 21), mas também seus “suportes de memórias, tais como: museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência sobre a importância da conservação desses bens culturais”. Os autores esclarecem que “a sensibilização consiste em um exercício de interação com os bens patrimoniais, ou mesmo com os vestígios que possam ser tocados e/ou percebidos. “A observação e a manipulação de vestígios da cultura material promovem o conhecimento, a apropriação e a valorização da herança cultural. Vista assim, a Educação Patrimonial acaba se tornando o ponto de convergência entre preservação, conservação e valorização cultural” (MARIA DE LOURDES HORTA, 1999, p. 25).

Paulo Freire (1996, p. 33) chama atenção que a “importância em se trabalhar a identidade cultural na educação, lembrando que uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições para os aprendizes poderem se assumir como ser social e histórico”.

Para Matos (2015, p. 507), “a função principal da Educação Patrimonial na pesquisa arqueológica é possibilitar ações que promovam o reconhecimento da cultura ligada ao Patrimônio Arqueológico da região”. “Ou seja, desenvolver as ações necessárias para que o sujeito da atualidade reconheça, interprete e valorize os signos manifestados de determinada cultura, seja ela material ou imaterial”. Visto que “não se pode desejar que uma comunidade valorize seu patrimônio cultural se não forem construídas as habilidades necessárias para o reconhecimento e compreensão desses elementos”.

Silva *et al.* (2011, p. 21), relatam que no “Campo Simbólico, na Identidade Territorial e no Desenvolvimento Local, o patrimônio passa a ser usufruído pela comunidade quando é visto como um bem coletivo, ao conhecê-lo e reconhecê-lo como algo herdado e que também deve ser deixado de herança para as novas gerações”. “Esse legado se constitui em riqueza cultural, memória e identidade coletiva quando serve de referência para se distinguir de outras culturas e territórios”.

Os autores complementam que “o conjunto de representações culturais, que nasce da sensibilidade e da busca de significações de um grupo social ou coletividade no cotidiano vivido, constitui seu campo simbólico”. E, nesse contexto, observam que:

A representação geossimbólica do conjunto de signos e valores carregados de afetividade e significações de uma coletividade atrelada a um território. Os geossímbolos vão além da cultura, pois dizem respeito à concepção que essa coletividade enraizada em seu território faz do mundo e de seus próprios destinos, numa realidade muito mais sonhada do que vivida. A dimensão torna-se geossimbólica e dá coesão a um grupo social, a uma coletividade, ou a um povo e que conforma uma etnia, ou seja, agrupamentos de pessoas que se identifiquem através de suas simbologias; costumes, falas, rituais, etc. Nesse espaço de comunhão se revela a identidade de um grupo, assim definindo quem é de dentro ou de fora e surgindo a conservação cultural (BONNEMAISON *apud* SILVA *et al.*, 2011, p. 22).

Os autores observam que o território “se constrói como sistema e como símbolo, e a territorialidade revela a relação que uma coletividade tem com seu território. Todavia, essa não é a única força que constitui a coesão social”. Há de se perceber que “atrelado ao lugar estão os costumes que o povo traz ao ocupar determinada região, e assim, na conjunção espaço e memória, há o desenvolvimento da cultura. Portanto o desenvolvimento patrimonial local consiste na união cultural com a região e vice-versa, perante o tempo” (*Ibid.*, p. 22).

Para tanto, nos próximos dois subcapítulos discorreremos sobre os modelos de ações educativas implementadas na arqueologia preventiva.

#### 4.3 Os Elementos de Socialização

A Educação Patrimonial promove diversas metodologias a serem utilizadas durante as campanhas de ações educativas. Os pesquisadores envolvidos procuram atender dentro do programa proposto a três condições: ao público, às normativas legais e ao empreendedor. Para isso o modelo utilizado conta com duas variáveis, o tempo e o espaço. O tempo dedicado às atividades é diretamente proporcional ao espaço monetário que está envolvido nas ações educativas da arqueologia preventiva. Sendo assim, a possibilidade das propostas educativas conterem palestras, oficinas, visitas e minicursos no curto e médio prazo decorrer diretamente dos valores empreendidos durante a avaliação arqueológica, sem que haja comprometimento com as normativas, sendo assim, atendessem à normativa e ao

empreendedor, se sobrar espaço<sup>34</sup> de manobra, avançasse nos esforços das ações educativas.

A Portaria 230/2002 do IPHAN, “que passou a exigir que o licenciamento ambiental contemplasse também a pesquisa arqueológica, assistimos a um grande crescimento da Arqueologia no Brasil”: a “criação de empresas especializadas na realização dos licenciamentos de obras, universidades passaram a se adequar para poderem, assim como as empresas privadas, realizar os licenciamentos, a demanda por profissionais arqueólogos aumentou, foram criados cursos” (FUNARI; TEGA, 2015, p. 51) de graduação e pós-graduação.

Os autores explicam que a portaria “estabeleceu que a sociedade deveria ser compensada por possíveis danos causados ao patrimônio arqueológico, tornando a Arqueologia mais evidente”. Esse efeito fez com que a ciência arqueológica chegasse “à população em forma de palestras, cartilhas escolares, cursos diversos, visitas guiadas aos sítios, museus criados com a cultura material proveniente de pesquisas realizadas para licenciamentos, dentre outras ações” (*Ibid.*, p. 56)

Para isso, a Portaria 230/2002, descreve que durante o “desenvolvimento dos estudos arqueológicos, em todas as suas fases, implica trabalhos de laboratório e gabinete (...), bem como Programa de Educação Patrimonial, os quais deverão estar previstos nos contratos entre os empreendedores e os arqueólogos responsáveis pelos estudos”. Saliento no final do texto, “tanto em termos de orçamento quanto de cronograma”. Logo, percebe-se que o Programa de Educação Patrimonial é diretamente proporcional ao orçamento (espaço monetário) e ao cronograma (período de tempo que o espaço monetário oportuniza a execução do programa).

O projeto de ações educacionais na arqueologia preventiva está diretamente ligado ao processo do licenciamento. Para tanto, as normativas provocadas pelo IPHAN determinam um mínimo de atividades à comunidade local, que podem ser proporcionadas ao nível de complexidade do empreendimento. Explica-se: se o empreendimento envolve uma área pequena e não há sítios, o mínimo será entrevistas e palestra na escola; se houve sítios na mesma área, haverá entrevista, palestra de dois encontros ou uma oficina na escola aberta à comunidade; caso a área

---

<sup>34</sup> Espaço compreendido como montante financeiro.

seja grande e sem sítios, as ações tendem para entrevista com a comunidade e oficina ao grupo escolar próximo ao empreendimento; caso seja na mesma área e com sítios, a possibilidade de oferta de atividades aumenta; as ações dependerão diretamente de quanto tempo e espaço disponíveis nas tratativas entre arqueólogo, empreendedor e o aceite do IPHAN.

As ações educativas podem contar como: entrevista com populares próxima a área empreendida, há procura de informações sobre evidências arqueológicas; a extroversão que passa a ser a entrega de *folders* ou cartilhas para a comunidade local; o encontro e palestra com a comunidade, para coleta de informações em maior número e buscar ações efetivas com a mesma, enquanto durar o licenciamento ambiental/cultural; a palestra com os colaboradores do empreendimento; a palestra com grupos escolares próximos ao local empreendido; as oficinas que poderão ser dedicadas ao grupo escolar ou a comunidade; a confecção e montagem de equipamentos museológicos.

Mesmo que haja toda uma literatura mencionada em capítulos anteriores sobre a metodologia da Educação Patrimonial, ainda assim, em muitos casos, as atividades são empreendidas pontualmente, ao abarcar conceitos e ações rasas sem um vínculo com a comunidade, quanto mais na escola que serve de referência. Provoca-se nesses locais os mais diversos temas, tais como os vestígios arqueológicos e as etnias indígenas, as populações coloniais e a profissão do arqueólogo, afastadas da realidade do público, tornando em muitos casos uma sessão de revista de conhecimentos gerais, desprovida de uma proposta que envolva o patrimônio cultural local e a representação que a comunidade faz desses indícios.

Algumas considerações sobre arqueologia e a divulgação: para Funari e Tega (2015, p. 53) a internet proporcionou um crescimento notável da “Arqueologia profissional e acadêmica e a difusão para o grande público” e “surgiram centenas de *blogs* arqueológicos, tanto por profissionais, como por amadores ou por pessoas sem qualquer treino específico, mas nem por isso menos hábeis em postar em *blogs*”. Os autores explicam que as consequências desse aparato informativo, “na internet e no mundo da informação, as narrativas sobre o real são mais relevantes do que uma suposta realidade, o que, claro, vai contra, entre outras coisas, os ditames do senso comum acadêmico estabelecido pelos pares” (*Ibid.*, p. 54).

Em vista disso, quando o pesquisador se encontra frente à comunidade local, ao grupo escolar ou com os trabalhadores do empreendimento, não se encontra frente a um espaço vazio de conhecimento do patrimônio cultural que ele irá abastecer de informações que transformarão a vida daquelas pessoas. Ledo engano de quem pensar ou agir dessa forma: o saber existe, pode não ser de forma erudita, teórica ou metodológica, mas está lá e é significativo. Cabe ao interessado saber lidar com este entendimento sobre os bens culturais.

A entrevista ou as informações orais com a população local se dão através de entrevistas não formais<sup>35</sup> com as pessoas que compõem as áreas do entorno do empreendimento, podendo ser bairro ou região. Durante as conversas há distribuição de *folders* explicativos sobre o trabalho da arqueologia. Assim, consegue-se interagir com as pessoas envolvidas que informam a história e o cotidiano da localidade; e que, muitas vezes, também possuem conhecimento de evidências ou de locais que possuem potencial arqueológico. Em alguns projetos, apresenta-se aos populares fragmentos em cerâmica ou lítico a fim de ilustrar visualmente a conversa. O período de coleta de informações pode ser de 1 dia ou enquanto durar a vistoria de até 15 dias.

As palestras com os trabalhadores do empreendimento, com a comunidade e o grupo escolar têm o mesmo propósito de divulgar as atividades de pesquisa realizadas na localidade, mencionar o que é arqueologia, contextualizar a história e abarcar a ocupação humana da região, contemporizar o patrimônio cultural no esforço que a população se sensibilize na preservação destes. As palestras por vezes são ilustradas visualmente por imagens em multimídia, moldes de materiais arqueológicos passíveis de serem tocados, materiais originais da região colocados em redomas de vidro para não serem tocados e, raramente, objetos originais que podem ser manuseados pelos participantes. Deixa-se por alguns dias os banners nessas localidades, para fins de contato da população em geral. Nessas palestras, procura-se instigar os participantes com perguntas sobre o conhecimento do assunto proposto. No final se faz uma avaliação que pode acontecer por escrito, desenho ou por outro

---

<sup>35</sup> Denomina-se entrevista não formal as conversas que houveram entre a equipe técnica e os moradores da localidade Minas do Camaquã. Estas conversas/entrevistas se deram em tom de conversa e não forma gravadas. O seu registro foi realizado através de anotações no caderno de campo.

instrumento de avaliação. O período de duração é de 1 dia ou 3 encontros em turnos distintos em dias corridos.

Cabe uma ressalva para entrevistas e palestras: geralmente os pesquisadores envolvidos no diálogo com a população local, que deveriam, em primeira instância, coletar as informações do modo de vida dessa comunidade, passam parte do tempo explicando o empreendimento, em virtude da curiosidade dos moradores a respeito da obra de engenharia que provavelmente terá efeito sobre suas vidas.

Para tanto, é essencial ao indivíduo entender o assentamento humano, em suas formas de ocupar o espaço e fazer uso do meio ambiente que o rodeia. Faz-se isso ao utilizar a tecnologia (tipos de materiais utilizados como ferramental), compreender a retirada de recursos para sobrevivência (coleta, pesca, caça), a plantação intencional (cultivo de determinadas plantas em média escala) e a sementeira (cultivo de árvores em pequena escala), tornando o lugar um *habitat*, onde essas pessoas deixaram suas marcas, memórias e signos ao longo do tempo em que ali viveram (MATOS, 2015, p. 511).

Os minicursos são destinados à comunidade da região, porém enfatiza-se o corpo docente da escola ou das escolas próximas ao empreendimento. O público de professores envolvidos pertence em sua grande maioria a escolas públicas (municipais ou estaduais) e do Ensino Fundamental. Os temas abordados são o que é arqueologia e paleontologia, a evolução biológica e diversidade cultural humana, a história do local e regional, o patrimônio cultural e, principalmente, como promover a metodologia da Educação Patrimonial com os bens culturais da família, da comunidade e do município.

Os equipamentos montados compõem-se de exposições temáticas com palestras que resultam dos trabalhos de campo e laboratório. Os locais podem ser formais ou não formais, incluindo o próprio museu do município, prefeitura, praças durante eventos do município, ginásios e raramente na própria escola, mas no contraturno do período de aula. Trata-se de atividades da educação não formal, mas com discurso organizado e objetivos de complementar o ensino sobre a localidade, apresentando os artefatos da ocupação humana pretérita. A exposição é montada com uma temática que está pontuada nos objetos resgatados. Os painéis possuem imagens dos materiais com a narrativa histórica cotidiana. A mediação sempre é feita pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa arqueológica. A exposição também pode ser itinerante. O período de exposição dura o tempo da pesquisa de salvamento até o

desmonte da avaliação arqueológica, entre 1 e 4 meses. Pode se estender, caso o empreendedor queira deixar a exposição dentro da área empreendida, mas raramente isso acontece.

As visitas aos locais de patrimônio, museus ou espaços com monumentos, bem como aos locais que possam envolver a paisagem e sua ocupação humana, são semelhantes às exposições, ficando um pesquisador à frente do grupo para falar da paisagem natural ou antrópica. O pesquisador narra e interpela os presentes sobre o que e como veem o local. O diálogo é expositivo, suscitando questões cotidianas das populações pretéritas que ali ocupavam aquele espaço.

Os produtos oferecidos nas oficinas de Educação Patrimonial são caracterizados por roteiros que focam na educação formal, mas podem ser utilizados em outros segmentos, desde que se tenha disponível espaço suficiente para comportar o público.

Para a implementação da oficina de educação patrimonial, o ideal é que o pesquisador faça o levantamento de público-alvo: este conhecimento prévio subsidia o assunto que será abordado, tornando o assunto fluído no diálogo das oficinas; além de possibilitar a adoção de estratégias que sejam próximas às vivências dos participantes.

Trevisan e Magalhães (2012, p. 11 e 12) definem o roteiro como:

Um caminho traçado com uma finalidade específica, geralmente de reconhecimento ou com finalidade turística. Não abrange assim uma totalidade, mas uma parte selecionada a partir de um tema, único e específico (...);  
Mesmo com um tema definido, o roteiro pressupõe seleção. Ou seja, não são todos os bens culturais da cidade/comunidade, vinculado àquele tema, que cabem no roteiro. Daí a importância dos critérios estarem bem definidos, evitando com isso questionamentos posteriores;  
Deve-se respeitar o traçado do roteiro, construído a partir de uma lógica, que pode ser histórica (...) ou prática (...); Todos os roteiros apresentados pressupõem um debate conceitual preliminar a ser realizado na primeira etapa.

Os autores (2012, p. 12) salientam ainda que “ao iniciar o desenvolvimento de qualquer projeto didático, é necessário que o professor realize um levantamento das representações que o público-alvo (alunos) já construiu a respeito do mundo social”. Ou seja, o levantamento do conhecimento prévio da turma.

Os ensaios apresentados nos próximos subcapítulos decorrem da minha experiência na prática educativa. Há outras oficinas, porém, o objetivo é ilustrar como a metodologia da Educação Patrimonial termina sendo executada nas campanhas decorrentes da arqueologia preventiva. Como estas, infelizmente, são mensuradas como pouco fecundas em se tratando de educação para o patrimônio, revela-se um campo ocupado pelo tempo presente, e novamente, o agente que pode efetuar esta mudança continua renegado a papel secundário.

As etapas decorrentes dessas ações são apresentadas em sequência. Porém, elas não necessitam ser subsequentes. Podem ocorrer de maneira que se ajustem à aceitação da temática abordada na educação forma ou informal.

#### 4.3.1 Ensaio 1

Ensaio 1, manuseando o patrimônio cultural arqueológico (MATOS, 2015; MATOS, POMPEU, 2015):

Primeiramente, fazem-se necessários um levantamento prévio e a programação das reais condições do ambiente escolar. Essas são estratégias que ajudam na viabilidade da proposta e o objetivo se concretiza de maneira efetiva junto ao grupo escolar. Nesse contexto, é necessário avaliar as condições físicas do local de realização, pois poderá haver carência de determinados materiais didáticos ou de uso (cadeiras, espaço da sala, projetor, energia elétrica, posição solar, etc.).

A função principal da Educação Patrimonial na escola é possibilitar o conhecimento, o acesso à informação e bens, bem como à fruição dos bens culturais; para que a sociedade possa reconhecer a importância de sua cultura e valorizar a educação. Esta possibilita a uma comunidade escolher, no presente, o que quer preservar do passado, ao buscar na cultura imaterial e material, como também os monumentos edificados, os objetos, os signos, as tradições, os hábitos, os costumes, palavras, etc. Os lugares que desejam preservar devem ser escolhidos sem que haja a intervenção do Estado elegendo o que se deve ou não preservar.

Sendo assim, as condições para aplicação do projeto iniciaram-se com o contato com a direção da instituição escolar. O material utilizado para explanar a proposta foi um caderno de intenções, intitulado Oficina de Educação Patrimonial, onde são apresentadas as etapas, as metodologias, as turmas com enfoque nos estudos da região (seja ele: estado, cidade ou local – bairro) para se aplicar a oficina. A ressalva que se faz é a de que não existe turma ideal; existem sim classes de alunos que estão voltados às matérias cujo enfoque seja sugestivo à Oficina. Deve ser realizada uma entrevista para compor o levantamento físico e didático da escola e das turmas que participaram do projeto, após o aceite e a marcação do dia e turno por parte da diretora e da professora regente de turma.

##### **Início da Atividade**

A atividade inicia-se com a apresentação da proposta da Oficina à turma. Esclarecem-se todas as etapas e a sequência das ações que serão aplicadas, sendo os momentos de: questionamento (O que é ser indígena? O que é patrimônio? Culturas brasileiras?); apresentação dos materiais arqueológicos

(material lítico, cerâmico e em osso); e, conversa sobre o livro (livreto ilustrativo sobre museu).

O conteúdo proposto na dinâmica segue as orientações das Portarias do IPHAN, sendo mencionado ao longo da Oficina e lembrado constantemente no diálogo existente entre os pesquisadores e os alunos:

- O que é patrimônio?
- A importância do patrimônio cultural brasileiro.
- As especificidades do patrimônio arqueológico regional.
- Objetivos da arqueologia como ciência.
- A preservação do patrimônio, a partir das normas legais: legislação ambiental e legislação específica.
- A corresponsabilidade pela preservação do patrimônio nacional.

Portanto, a proposta tem como ponto de partida questionar os discentes sobre: quais povos e culturas ocuparam o espaço regional no passado e quais o ocupam na atualidade? Referente ao lugar onde os estudantes habitam hoje: o que se conhece sobre os povos indígenas? Quais são suas formas de vivência, suas maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher? De que plantas eles se utilizavam como alimento e remédio? Quais eram seus modos de se abrigar das intempéries, modo fabril para instrumentos de uso, a tecnologia utilizada, a culinária, as danças e músicas, seus modos de vestir e de falar? Como eram seus rituais, as festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares? Como eram suas histórias e lendas, as memórias que estão ou poderiam estar atreladas aos objetos; e por fim, ao seu legado material e imaterial como patrimônio aos costumes/culturas atuais?

Nesse momento de troca de saberes, procura-se pontuar o patrimônio cultural através dos estilos, formas, funções, características, tipologias e épocas diferentes, que, por vezes, são eleitos por uma comunidade ou por agentes detentores de poder e como essas relações estabelecidas em outros presentes, agora considerados passado, ainda influenciam as relações dos indivíduos e das comunidades da contemporaneidade.

### **Os materiais arqueológicos**

Na etapa seguinte, apresentam-se os materiais arqueológicos (lítico, cerâmico, ósseos, madeira) para que os alunos possam tocar e manejar os instrumentos, sentir seu peso, textura, controle de ângulos, movimentos, tenham possibilidade de uso e de questionar sobre esses objetos: onde foram encontrados? Em que condições estavam? Por que foram fabricados? Quais suas finalidades? Eram de uso comum ou utilizados nos rituais? Quais culturas fabricaram e fizeram uso? Arranjavam trocas entre indivíduos da mesma cultura ou de cultura diferentes? São objetos locais, regionais ou nacionais? Outras populações fabricavam algo parecido?

Soma-se outras perguntas possíveis: quais hipóteses que os arqueólogos têm sobre os objetos apresentados? Que expressões e memórias carrega cada material? Estas podem ser replicadas através de outros materiais? Podem ser replicadas hoje? As culturas indígenas as utilizam no atual presente ou trocaram por outros de funções similares? Eram utilizados como instrumentos para guerra, caça, pesca, para plantar ou ritualizar? Eram utilizados por quais dos gêneros, feminino ou masculino? É possível, por meio dos objetos, explorar as questões de status, gênero, autoridade, idades e espaços. A partir desses questionamentos, é possível relativizar e aproximar a realidade social antiga da realidade social atual.

### **As questões suscitadas**

As perguntas suscitadas sobre a cultura material perpassam pelo objeto concreto (decodificação), pelo objeto material (simbolização) e pelo objeto (expressão e comunicação), a análise além do físico, essa proposta parte dos pesquisadores José Itaquí (1998) e Maria de Lourdes Horta (2001):

- **Aspectos físicos.** O que parece ser este objeto? Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está em uso?
- **Construção.** Como foi feito? Onde foi feito? Foi feito à mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única, ou em partes separadas? Com uso de molde ou modelado à mão? Como foi montado (parafusos, pregos, cola ou encaixes)?
- **Função.** Para que foi feito? Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado? O uso inicial foi mudado?
- **Forma (design).** O objeto tem uma boa forma? É bem desenhado? De que maneira a forma indica a função? Ele é bem adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é decorado? O que a forma e decoração indicam? Sua aparência lhe agrada?
- **Valor.** Quanto vale este objeto? Para as pessoas que o fabricaram? Para as pessoas que o usam (ou usaram)? Para as pessoas que o guardaram? Para as pessoas que o venderam? Para você? Para um banco? Para um museu?
- **Outras verificações.** Qual a dimensão? Qual o peso? Que idade provavelmente tem? É mais velha em relação a quê? Qual o objeto mais antigo da sala? Quais são as marcas do tempo (ações de intempéries: submetido ao ar, terra, água e ao fogo). Trata-se de um objeto consonante com os padrões atuais de materiais, ou seja, politicamente correto?
- **Simbólico.** Qual o significado do objeto para o indivíduo? Para família? Para o grupo de pessoas (parentes e amigos)? É de valor mágico? É para ritual religioso? É para rito de passagem? De proteção?
- **Expressão e comunicação.** Quais as frases que podemos fazer a partir do objeto? Qual ideia o objeto nos traz? O objeto é real ou imaginário? O objeto lembra pessoas? O objeto lembra ações? O objeto lembra números ou estados físicos?

Durante a apresentação, o pesquisador introduz palavras-chaves no uso da arqueologia, como os *artefatos*, as *estruturas* e *eco fatos*. Estas peças são utilizadas para familiarização da classe com a terminologia na ciência arqueológica. A postura proposta está em modificar o *status quo*, interligar o objeto físico no encontro com a construção escrita e imagética do passado pré-colonial e colonial, não há esquecimento da cultura imaterial, pois também é um bem cultural, apenas suas questões são elaboradas a partir das representações que os sujeitos explanam dentro de um ambiente, e buscam nas suas interações regionais e locais.

O exercício dessa temática está em pontuar que há uma escolha nos bens culturais apresentados nos livros, nos museus, na escrita e nos locais por onde circulam. Compreende estilos, formas, funções, características, tipologias e épocas diferentes que por vezes são eleitos por uma comunidade ou por agentes detentores de poder.

#### 4.3.2 Ensaio 2

O ensaio 2 pode ser a continuação da Oficina ou uma prática simulada em separado: a montagem do pote de cerâmica (MATOS, 2015; MATOS, POMPEU, 2015):

Nessa oficina, os alunos vivenciam a prática simulada de Arqueologia, através da Arqueologia Experimental. Por meio dela, os educandos têm oportunidade de efetuar a colagem de fragmentos de cerâmica industrializada, seguindo uma série de encaixes para recompor a imitação de uma panela indígena. Os materiais e instrumentos utilizados na proposta são adquiridos em armazéns de construção, floriculturas e na flora, de modo geral. Para tanto, passam-se *slides* em projetor sobre modelagem de artefatos em argila, os processos de confecção da panela e suas dinâmicas individuais e coletivas na comunidade indígena, conforme o livro *Cerâmica Indígena Brasileira* de Tânia Andrade Lima (1987).

Segundo a autora:

A execução de artefatos em argila é um aspecto presente na maioria das comunidades indígenas brasileiras, sendo uma atividade essencialmente feminina com exceção para os grupos Yanomâmi, Waharibo e os Yekuana. Entre alguns outros grupos a produção é realizada com a participação masculina em algumas etapas. Segundo Tânia Andrade Lima (1987, p. 174) nos povos Waurá os homens participam da coleta e do transporte da argila, esse é um aspecto novo devido ao aumento da produção. Entre os Júruna tanto o homem quanto mulher conhecem a tecnologia, mas os homens só participam do processo de modelagem. Já entre os Tapirapé, os homens produzem cachimbos enquanto que as mulheres fabricam panelas. De maneira geral o processo de manufatura da cerâmica entre os povos indígenas obedece, em linhas gerais, a uma mesma sequência operacional, com pequenas variações de caráter local que são, na maior parte das vezes, de caráter simbólico. A técnica utilizada pela maioria dos grupos indígenas é a do acordelado: superposição de rolos de argila a partir de uma base, em forma de anéis ou espirais. Como exceção, registra-se o grupo Tapirapé, que modelam diretamente suas peças em uma massa de barro - nos demais grupos essa técnica é destinada somente para peças pequenas (TÂNIA ANDRADE LIMA, 1987, p. 1 a 3).

Tânia Andrade Lima (1987) expõe ainda o processo operacional que versa sobre a obtenção da argila, que se dá na “retirada das margens ou leitos de rios ou córregos. Para coleta normalmente aproveita-se o período das secas, quando as águas dos rios se encontram baixas, sendo muito comum a participação dos homens nesta tarefa, em função do grande esforço necessário”.

Para tanto, informa-se os alunos que os objetos arqueológicos, quando recuperados, seguem determinadas etapas de intervenção: limpeza, marcação, consolidação, colagem, preenchimento de lacunas e reintegração pictórica, conservação e restauro e, por fim, a submissão a análises. Estas traduzem qual cultura os fabricou. Ressalta-se, conforme Tânia Andrade Lima (1987), que a cerâmica arqueológica é um vestígio tecnológico que conta com os diferentes aspectos culturais para sua fabricação, além dos conhecimentos técnicos para fabricar o vasilhame de argila. Sendo assim, em seu corpo, há diferentes características, variações de composição, execução, pastas utilizadas e também figuram a espacialidade e a temporalidade ligadas a uma determinada cultura.

Os objetos arqueológicos, em sua maioria, frequentemente se encontram desgastados, quebrados, faltando peças; e sua reconstituição parcial ou total, por vezes, não é possível. A falta de algumas peças por vezes compromete a reconstrução da forma original do vasilhame. Mesmo perante esse quadro deficitário, é possível observar que “esses vestígios identificam traços do processo de manufatura da cerâmica, como a queima, o amassamento da argila, técnicas de manufaturas e sinais de descarte após o abandono dos objetos. Comprovado o encaixe, faz-se o mapeamento dos fragmentos com

giz, fita crepe, com a finalidade de auxiliar a montagem da peça” (TÂNIA ANDRADE LIMA, 1987, p. 5).

Na explicação aos alunos, enfatiza-se sempre que cada peça (panela ou fragmento) suscita problemas particulares e exige da parte do técnico a definição de um programa de intervenção adequado. Tal definição tem por base um diagnóstico prévio, a partir do qual se definem as etapas das ações que irão variar conforme as patologias e suas características.

### **Início da Atividade**

A proposta apresentada se constitui sobre o planejamento prévio, cujo objetivo geral é “envolver o grupo escolar para que possa identificar-se como comunidade, promovendo seu reconhecimento, resgate, apreensão e valorização” (MACHADO, 2004, p. 11) do patrimônio do passado e do presente.

Para que a dinâmica flua indicamos alguns procedimentos.

- Consultar previamente os regentes de sala sobre a matéria dada anteriormente e o que eles gostariam que fosse abordado durante a Oficina. Como, por exemplo: memória, relações de poder, escrita, entre outros temas;
- Verificar a quantidade de fragmentos, separando-os por igualdade numérica para atender os grupos;
- Organizar cada equipe distribuindo as tarefas, ao menos indagando quem fará o que ou se haverá revezamento para as diligências;
- Efetuar cobertura sobre as mesas com guardanapos, se possível;
- Informar os alunos que devem ajustar a montagem das peças, verificando se encaixam, antes de passar cola. E que estes devem passá-la em ambos os lados dos fragmentos que se encaixam, segurando firmemente e pressionando as peças uma contra a outra, contando de 30 a 60 segundos. Posteriormente, devem deixar as peças coladas repousando-as durante alguns minutos, passando à colagem de outros fragmentos;
- Preencher a Ficha de Avaliação, procurando analisar a forma, cor, aspectos dimensionais, espessura, profundidade, símbolos desenhados e faltaram peças;
- No final da atividade, fazer a limpeza da sala de aula é imprescindível;
- Anotar as informações, especialmente as não previstas em fichas de avaliação.

No *kit* entregue aos alunos, são disponibilizados oito fragmentos de cerâmica industrializada pintados do lado exterior, com desenhos e cores diversas. Cada grupo de fragmentos pertencia originalmente a oito vasos (cumbucas) diferentes, misturados e colocados em sacos plásticos distintos com cola Tenaz® branca, palito de picolé, cinco folhas de papel toalha, um fichário de anotações que deve ser preenchido com os nomes dos componentes do grupo e a tipologia do material manipulado, cor do material, quantidade de fragmentos, para que serviria o recipiente e quais desenhos se encontram nele. Posteriormente, é solicitado aos participantes que redesenhem os símbolos na ficha de análise. No fichário, há espaço para avaliação da dinâmica e para observações diversas que os discentes julguem necessário fazer.

A atividade a ser executada é lúdica. Para tanto, esclarece-se as normas para que todos possam exercitar a etapa sem quaisquer dificuldades. Explica-se que devem dividir-se em grupos entre três e quatro componentes. Entregam-se as folhas de papel toalha para forrarem a classe, os *kits* de colagem de cerâmica; solicita-se que colocassem as peças sobre a toalha de papel; que preencham a ficha de análise com os dados solicitados; que elejam um componente do grupo para prover as trocas de peças entre as equipes. Após, tem início a simulação da montagem do vasilhame para somente depois passar cola e proceder na reconstrução da peça.

Sendo assim, passa-se à parte empírica da atividade. Os grupos manipulam as peças para remontar a panela indígena simulada. Caso não consigam com os fragmentos dados no *kit*, eles devem trocar com os demais até encontrar as peças que se encaixam. Salienta-se que devem observar as seguintes características para uma troca bem-sucedida: o formato, a espessura, a coloração da superfície das peças e as fraturas das peças que indicam quais pedaços são pares. Na sequência, devem passar cola em ambos os lados dos fragmentos, pressionar as partes de encaixe até atingir o ponto de fusão (entre 30 a 45 segundos) e assim sucessivamente, até a montagem, que poderá ser integral ou faltante em um item. É importante salientar aos alunos que a frustração que sentem com o objeto incompleto também é sentida pelo pesquisador enquanto faz sua prática; e saber lidar com esse contexto é essencial para avançar nas pesquisas ou nas demandas da vida em geral.

Durante o exercício desse módulo, as perguntas são suscitadas pelo pesquisador sobre quais características os fizeram encontrar os fragmentos corretos (que se moldaram) para montar a panela simulada. Havia especificidades em cada panela? Poderia haver trocas entre os grupos indígenas? Quais eram as relações entre a pintura e a confecção da cerâmica? Quais eram os signos deixados pelos indivíduos e coletivos nos trabalhos que confeccionavam? Existiriam símbolos específicos de cada cultura? Poderiam estes mudar ao longo do tempo?

Assim como, as questões feitas pelos pesquisadores José Itaquí (1998) e Maria de Lourdes Horta (2001): objeto concreto (decodificação), objeto material (simbolização) e objeto (expressão e comunicação) (MATOS, 2015; MATOS, POMPEU, 2015).

#### 4.3.3 Ensaio 3

O ensaio 3 pode ser a continuação da Oficina ou uma prática simulada em separado: a confecção do pote de cerâmica (MATOS *et al.*, 2016):

Nessa Oficina, os alunos vivenciam a prática simulada de Arqueologia, através da Arqueologia Experimental. Por meio dela, os educandos têm oportunidade de efetuar a modelagem de uma panela em cerâmica industrializada através da argila ou massa plástica de modelagem. Os materiais e instrumentos utilizados na proposta são adquiridos em armazéns, casas de artesanato ou papelarias. Para tanto, projetam-se *slides* sobre modelagem de artefatos em argila, os processos de confecção da panela e suas dinâmicas individuais e coletivas na comunidade indígena, conforme o livro *Cerâmica Indígena Brasileira* de Tânia Andrade Lima (1987).

Na explicação aos alunos, enfatiza-se sempre que cada peça (panela) suscita problemas particulares e exige da parte do técnico a definição de um programa de intervenção adequado. Tal definição tem por base um diagnóstico prévio, a partir do qual se definem as etapas das ações que irão variar conforme as patologias e suas características.

##### **Início da Atividade**

A proposta apresentada se constitui sobre o planejamento prévio, cujo objetivo geral é “envolver o grupo escolar para que possa identificar-se como comunidade, promovendo seu reconhecimento, resgate, apreensão e valorização” (MACHADO, 2004, p. 11) do patrimônio do passado e do presente.

Para que a dinâmica flua indicamos alguns procedimentos:

- Consultar previamente os regentes de sala sobre a matéria dada anteriormente e o que eles gostariam que fosse abordado durante a Oficina. Como, por exemplo: memória, relações de poder, escrita, entre outros temas;

- Verificar a quantidade de porções por igualdade numérica para atender os indivíduos;
- Organizar cada aluno nas orientações para confecção do item desejado;
- Efetuar cobertura sobre as mesas com plásticos, se possível;
- Informar os alunos que devem ajustar a montagem dos vasilhames seguindo as orientações do pesquisador, passo de roletar as porções e sobrepondo-as uma a uma no molde da peça que se deseja atingir;
- Preencher a Ficha de Avaliação, procurando analisar a forma, cor, aspectos dimensionais, espessura, profundidade e símbolos desenhados;
- No final da atividade, fazer a limpeza da sala de aula é imprescindível;
- Anotar as informações, especialmente as não previstas em fichas de avaliação.

No *kit* entregue aos alunos são disponibilizados pacotes contendo a quantidade suficiente para confecção de uma réplica de panela de cerâmica industrializada, podendo ser argila ou massa plástica, palitos finos e guardanapos de mão.

Durante o exercício desse módulo, as perguntas são suscitadas pelo pesquisador: A partir de que experiência foi utilizada para confecção da panela simulada? Havia especificidades em cada panela? Poderia haver trocas entre os grupos indígenas? Quais eram as relações entre a pintura e a confecção da panela de cerâmica? Quais eram os signos deixados pelos indivíduos e coletivos nos trabalhos que confeccionavam? Existiriam símbolos específicos de cada cultura? Poderiam estes mudar ao longo do tempo? Assim como, as questões feitas pelos pesquisadores José Itaquí (1998) e Maria de Lourdes Horta (2001): objeto concreto (decodificação), objeto material (simbolização) e objeto (expressão e comunicação).

Aos poucos, a panela simulada vai sendo construída. Os alunos são levados a pensar sobre constituição do objeto, suas formas e utilidades; observando que o trabalho arqueológico por vezes é composto com a ajuda de outras ciências, de hipóteses e de imaginação. E esse diálogo incita os alunos a pensar sobre escolhas e permanências que estão na memória, nas ciências, nos modos de vida, na cultura e nos objetos.

O exercício da ação educativa teve como princípio básico proporcionar a experiência direta por meio da simulação prática de laboratório. Como desdobramento dessa ação, reforçam-se os conhecimentos básicos científicos, bem como incentivam-se a novos exercícios criativos a partir da manipulação dos artefatos reais disponibilizados aos alunos. Desenvolver simultaneamente a teoria e a prática do conhecimento arqueológico em uma atividade como essa torna-se interessante e desafiador aos educandos na faixa etária envolvida (MATOS *et al.*, 2016).

#### 4.3.4 Ensaio 4

O ensaio 4 pode ser a continuação da Oficina ou uma prática simulada em separado: o salvamento e resgate de sítios arqueológicos (MANUELINA CÂNDIDO, 2009. As modificações ocorridas foram efetuadas a fim de demonstrar o corpo da oficina e não a execução):

##### **Contato com escolas e agendamento**

Para aplicação das atividades de educação patrimonial contata-se as escolas da região, as mais próximas do empreendimento; e são agendadas as atividades com os diretores das escolas. No momento do agendamento,

deve-se procurar ter flexibilização para evitar uma intervenção inadequada no planejamento das escolas. Há opção de montar o terrário próprio na escola, disponibilizar os *folders* didáticos e o material para aplicação das atividades de simulação da escavação; e convidar seus representantes docentes para o treinamento. Com isto, é disponibilizado mais tempo para realizar a simulação de escavação com os alunos em quatro horários distintos, ao invés dos dois horários previstos inicialmente.

É necessário destacar que é essencial aplicar a atividade em turnos que não estiverem ocupados por aplicação da metodologia nas escolas para contatos com instituições locais e para a organização de aspectos práticos e logísticos da ação, considerando a dificuldade de comprar alguns materiais, de chegar a escolas afastadas, e especialmente, por se tratar de uma atividade extenuante para os educadores, que se envolvem física e intelectualmente e têm que remontar os terrários após o desempenho dos alunos. Com isso, recomendamos que o agendamento não esgote todos os turnos sem deixar lacunas, pois estas serão preenchidas pela própria natureza do trabalho.

Para estas oficinas pede-se a liberação dos alunos por um turno inteiro, em virtude da necessidade das atividades, que vão da escavação, da coleta dos fragmentos e artefatos, do registro da escavação, até a simulação do laboratório.

### **Formação de professores**

Para esta atividade a escola poderá reservar uma parte do turno do dia, para que os professores consigam estar disponíveis para atividade de aproximadamente 90 minutos.

Geralmente são utilizados os primeiros 60 minutos em sala de aula para uma explanação com apoio multimídia e depois segue-se para a área de montagem do terrário, local de trocas e tirar dúvidas da oficina. Na montagem usa-se o tempo restante. Na formação de professores usa-se apresentação multimídia elaborada a partir dos pressupostos desejados. Alguns dos temas que podem versar:

1. Como pensa o arqueólogo?
2. Como trabalha o arqueólogo?
3. Como trabalha o arqueólogo nas frentes de obras?
4. O que acontece depois que o arqueólogo acaba o campo?
5. Descobertas arqueológicas durante as prospecções na área empreendida.
6. Patrimônio arqueológico: a importância da parceria com a educação.

Além disto, é apresentado *folder* didático, chamando a atenção dos professores para as possibilidades de relação entre seus temas de trabalho e os conteúdos propostos pela educação patrimonial.

### **A Confeção dos terrários**

Para a confecção dos terrários, são elaboradas a partir de duas caixas em MDF (placas industriais de compensado de madeira) com dimensões de 40 x 80 x 120cm. Em uma das paredes de 120cm das caixas é instalado um vidro com 15 x 40cm por 15mm de espessura, utilizado para evidenciar a estratigrafia do solo contido nas caixas.

O simulador ou terrário é montado em 4 camadas de solo e sedimentos, diferenciados e dispostos por coloração, textura, assim como diferentes granulometrias, a fim de passar a noção de estratigrafia do solo de um sítio arqueológico com mais de uma ocupação pretérita.

Para o material arqueológico, é enterrado na camada mais profunda o pretenso material pré-histórico: o “material lítico” constituído por seixos, lascas e artefatos de pedra produzidos de forma experimental, sendo algumas lascas e seixos achatados, com material em quartzito, semelhante ao encontrado em outro sítio. Em uma camada intermediária, são colocados cacos de cerâmica (comprada e quebrada em formatos distintos), sendo usados dois modelos de potes, um maior e outro menor. É deixada uma

camada estéril, sem fragmentos de artefatos. E, por fim, na camada superior, há cacos de louça (também comprada e quebrada), representada por jogo de xícara com pires e uma pequena travessa, todas as peças com detalhes decorados em azul e branco ou em rosa e branco. Dentre os pretensos materiais arqueológicos, não são colocados todos os fragmentos de uma mesma vasilha em cada terrário, pois é possível trabalhar-se em laboratório, onde os alunos simulam a remontagem das peças e têm a sensação de algumas estarem faltando. Também se enterra sementes diversas na camada alusiva aos ceramistas como referência à agricultura, e pequenas bolas de argila simulando o material base para confecção dos potes.

Pode-se adquirir para cada escola um conjunto completo de materiais que ficam disponíveis para futuras atividades, tais como baldes, pás, peneiras, trenas, elástico, pranchetas, blocos de papel milímetros, sacos plásticos, ábacos, paquímetros de plástico, lápis, borrachas brancas, canetas hidrográficas e esferográficas, caixas de lápis de cor e papel A4 branco.

### **Montagem dos terrários**

A montagem pode acontecer após a fase de formação dos professores, como parte dela, com a presença deles, que aproveitam para registrar as etapas e compreender os porquês da escolha de cada material e da ordem de sua colocação. Cabe ressaltar que, preenchida com terra e outros materiais, cada caixa pode chegar a pesar em torno de 300kg, o que dificulta sua movimentação. A participação da direção da escola na localização mais adequada é importantíssima para os locais de montagem, já que estes lugares serão os espaços das oficinas. Procura-se deixar o local da caixa forrado com lona plástica e deixa-se uma sobra o suficiente para cobrir os terrários após seu uso, em uma tentativa de prolongar sua conservação, em virtude dos locais serem ao ar livre.

### **Aplicação das oficinas com alunos**

Para aplicação das oficinas de educação patrimonial há de se considerar o número de alunos e a idade. Exemplo: alunos da 8ª série, com 20 componentes, podem ser atendidos em dois grupos à tarde. No caso dos alunos de 8ª série opta-se por começar a ação com uma conversa em sala de aula. Na conversa, apresenta-se a cartilha e se fala do trabalho arqueológico frente ao empreendimento. Considera-se importante que em cada turma onde há intervenção todos os alunos passem pela experiência e que não haja algum tipo de escolha por mérito em que a atividade de educação patrimonial seja considerada como “um prêmio”.

Na simulação do trabalho de campo, iniciamos com o quadrículamento da caixa que simboliza o sítio arqueológico em quadras de 40cm<sup>3</sup>. A dinâmica com os estudantes se estabelece com a divisão da turma em pequenas equipes, revezando-os entre as atividades, de tal forma que todos escavem e também registrem os dados. Ao trabalhar com grupos entre 10 e 13 alunos, enquanto cinco escavam (pode se optar por deixar como testemunho a quadrícula próxima ao vidro, o que resulta em uma estratigrafia de evidência) e dois ou três peneiram, outros pesquisam em livros de Arqueologia sobre pinturas rupestres, para posteriormente, recriar a do seu olhar, com os lápis de cores. Aproveita-se a ocasião para falar das cores usadas nas pinturas e para chamar a atenção sobre as diferentes origens geográficas das mesmas. Os equipamentos e ferramentas utilizados para a escavação são de tamanho reduzido de fácil manuseio: baldes, peneiras e espátulas selecionadas especificamente para esta atividade. Em papel quadriculado, um aluno pode reproduzir um pequeno croqui dos fragmentos evidenciados. Todo o material coletado é guardado, por quadra e nível, em sacos plásticos e etiquetados para sua identificação. Outros alunos podem peneirar os sedimentos com pequenas peneiras e recuperar as sementes depositadas nas quadrículas.

Na sequência das atividades o último momento pode ser utilizado para simular as atividades de análise em laboratório do material coletado. Com exceção das sementes, numera-se, desenha-se os fragmentos e interpreta-

se sua posição no sítio com os croquis elaborados. Finalmente, demonstra-se com um ábaco e um paquímetro de plástico como as vasilhas são reconstituídas em laboratório, no caso da cerâmica e louça; e como era lascado e utilizado o artefato, no caso do lítico.

É importante que, no encerramento das atividades, haja uma avaliação dos pesquisadores, dos professores, da direção e colaboradores da escola, bem como dos alunos envolvidos (CÂNDIDO, 2009).

Para Bezerra (2002, p. 55), “a escola não é apenas um lugar onde conhecimentos sistematizados são transmitidos, mas é também espaço onde valores, hábitos, visões de mundo e comportamentos são compartilhados”. Sendo assim, “a escola, nesse sentido, é lugar de formação, de informação, de vivência e convivência, onde são constituídas práticas e saberes peculiares. Portanto, o espaço escolar é rico na diversidade de experiências”.

Por fim, o contato do grupo escolar com uma atividade lúdica, deixa como conclusão para turmas envolvidas que a ciência é constantemente construída e que pode transpor os muros da universidade ou centros de pesquisas, porque a mesma inicia-se nas questões cotidianas, as quais devem ser feitas no mundo imediato, aquele que está ao alcance do toque dos dedos ou no horizonte do olhar.

Assim, no próximo subcapítulo apresentamos os elementos de divulgação dos trabalhos na arqueologia preventiva.

#### 4.4 Os Elementos de Divulgação

A tônica dada a este é apresentar os elementos de divulgação da arqueologia preventiva decorrentes da necessidade do diálogo do pesquisador e a comunidade local. Segundo Barcelos e Silva (2015, p. 19), na “tradição de pesquisa científica que marca a trajetória da Arqueologia brasileira”, temas “como a divulgação deste campo e sua promoção junto ao público leigo foram, por muitas décadas, negligenciados”. Observa-se “em que pese algumas iniciativas pioneiras localizadas em algumas instituições e pessoas em particular, a preocupação sobre o que o público pensava acerca da Arqueologia e como compreendia os resultados das pesquisas era algo irrelevante”. Sendo, no presente momento, algo recente de investimento no tema e na prática relacionada a este quesito. Para os autores, não há dúvidas que este sintoma de investimentos é decorrente das políticas do IPHAN “no que toca à divulgação do Patrimônio Arqueológico e, por extensão, da própria Arqueologia”.

Os autores indicam que se fizéssemos o “levantamento a partir das publicações de diversos artigos em anais de eventos e revistas científicas que tratam de refletir ou divulgar os resultados das ações de EP na Arqueologia desde que o cumprimento da Portaria 230/2002 passou a ser exigido”, teríamos “duas constatações: o crescimento nítido dessas atividades entre os arqueólogos”; e “a predominância de um tripé de ações, caracterizado por Palestras/Cartilhas/Oficinas”.

No encontro desses dois últimos subcapítulos, confirma-se a suspeita que Barcelos e Silva (2015, p. 23) constata: “em geral, a primeira ação é uma palestra onde, via de regra, são apresentados os conceitos de Arqueologia e Patrimônio. Ou seja, inicia-se por uma apresentação do que ‘É’ a Arqueologia e do que ‘É’ o Patrimônio”. Observa-se que “os profissionais envolvidos tratam de utilizar conceitos já estabelecidos para ambos os termos tratados”. As cartilhas “aparecem quase sempre, como materiais de apoio didático às palestras ou às oficinas”. Podem ser “utilizadas após as palestras ou oficinas”. Quanto às oficinas, há uma “gama grande de formatos”, tratando de: “as caixas de memória, baú de memória, oficina de objetos, museu da caixa, etc., que são variações de uma metodologia que visa sensibilizar o participante para nossa complexa relação com o mundo material que nos cerca”; além da “confecção de objetos de cerâmica, na qual, de várias maneiras, o participante fabrica, artesanalmente, potes cerâmicos”; da “‘escavação’ do tijolo de argila, na qual um objeto ou um fragmento de objeto é enxertado em um tijolo de argila, para que o participante, utilizando-se de alguma ferramenta de raspagem, possa retirar camadas de argila até acessar o objeto”; bem como “as ‘escavações simuladas’, que constituem diversas maneiras de imitar um sítio arqueológico para que o participante experimente o ‘ofício do arqueólogo’”, as quais podem “incluir uma etapa de laboratório, com simulações de limpeza, catalogação e análise de materiais”.

Para os autores, os elementos que compõem o rol de divulgação dos “componentes do tripé”, são: vídeos, *folders*, cartazes, banners, livros paradidáticos, livros e cartilhas”; sendo possível “lançar mão de entrevista em rádios, TV’s, meios impressos” e, recentemente, com canais na internet.

A intenção desse subcapítulo é refletir sobre alguns elementos que são utilizados como meios de divulgação decorrentes das pesquisas da arqueologia preventiva. Não pretendemos e nem é a intenção desse trabalho analisar cada um

dos canais e das ações feitas por estes meios: trata-se de contextualizar o resultado do trabalho arqueológico para o público e avaliar como a forma escrita aparece no contexto desenvolvido das ações educativas ou promovidas como decorrentes dessa prática de educação e patrimônio.

Para esta reflexão, apresentamos o *folder* elaborado por Cândido (2009, p. 44 e 45) para pesquisa em empreendimento de linha de transmissão. Este produto de divulgação é semelhante ao produzido nos trabalhos de avaliação arqueológica, sejam estes com ou sem sítios. O documento serve como um cartão de visitas entre o pesquisador e a comunidade do entorno do empreendimento. Vejamos:

O grande desafio na hora de criar um produto visual, principalmente com fins educativos é o de convergir suas características gráficas, com textos, imagens e diagramação, para um produto que seja atraente, de fácil leitura e que possa remeter a novas discussões. O *folder* didático teve o intuito de informar sobre as pesquisas realizadas, os sítios identificados, o patrimônio cultural (conceito abrangente, tentando integrar aspectos naturais, materiais e imateriais), a forma como o arqueólogo pesquisa e como estes elementos podem informar sobre outras formas de contar a nossa história.

Suas características foram adaptadas para uso durante e após a atividade de educação patrimonial. Por isso foram criados dois grandes níveis de leitura, diferenciados pelo conteúdo do texto, sua localização, tamanho e tipo de fonte. A primeira para o público infante-juvenil e a segunda para o público adulto e docente. Para o público direto, o infante-juvenil, foram utilizadas as seguintes características:

Prioridade no uso do espaço, com 3/4 da área do *folder*.

A principal área utilizada foi o miolo, com linhas azuis horizontais e paralelas imitando um caderno. Uma vez aberto, o *folder* se torna um pequeno cartaz; O croqui realizado durante a prospecção de outro sítio arqueológico descoberto na mesma LT, com cores e desenho de bananeiras, foi utilizado na capa. A intenção foi a de atrair a curiosidade do leitor para a descoberta do conteúdo.

A fonte utilizada imita a escrita manual. Como havia tópicos e conteúdos explicativos, sua diferenciação foi feita pela cor e pelo próprio tamanho do texto;

As imagens utilizadas tiveram a intenção de criar uma relação tempo/tecnologia para o mundo em que o homem viveu e vive, bem como para mostrar que o patrimônio possui diversas formas de expressão, materiais e imateriais. Além disso, que pode ser relativo a diferentes temporalidades. Com esta ideia, a receita do queijo foi utilizada para ilustrar um patrimônio imaterial, um conhecimento local, passado por gerações e bastante difundido em todo o Brasil.

Foram fornecidas informações sobre o sítio descoberto em Santa Luzia (Sítio Rio Vermelho), bem como suas características. E para melhor apreensão da importância dos pequenos fragmentos de cerâmica encontrados, mostrou-se como ele se "encaixava" em algo real, um utensílio para armazenamento ou preparo de alimento (desenho com a possível localização do fragmento).

**Para o público adulto e docente:**

Uma vez que o *folder* didático seria distribuído entre os alunos e também entre professores, tivemos a preocupação em deixar algumas orientações de atividades que poderiam ser desenvolvidas no espaço da sala de aula e no cotidiano. Buscamos apresentar ao professor a possibilidade de trabalhar a questão do patrimônio cultural como conteúdo transversal, em diferentes

disciplinas. Simultaneamente, destacamos a necessidade de conteúdos de diferentes disciplinas para os estudos do patrimônio cultural, que são eminentemente interdisciplinares.

A diferenciação desse tipo de conteúdo e leitor foi pensada a partir do uso de uma fonte mais formal e que não fosse tão "atrativa" aos olhos do primeiro público: a fonte Arial. Além disso, seu tamanho é reduzido, a distribuição está em forma de tópicos e não foram utilizadas ilustrações.

Para fins de informações e contatos posteriores, a Superintendência do IPHAN mais próxima foi indicada.

Finalmente, fizemos a opção pelo papel reciclado, que acabou sendo bastante conveniente como ponto de conexão visual entre o material de educação patrimonial e de educação ambiental, pois foi o mesmo escolhido pela empresa Biodinâmica. Foi feita uma tiragem de 2.000 *folders* em Papel Reciclado 120g tamanho A3 aberto, com uma dobra, em 4x4 cores (CÂNDITO, 2009, p. 44 e 45).

A cartilha, conforme o Dicionário Houaiss (2015), significa “livro que ensina a ler” e “livro que contém os fundamentos básicos sobre um assunto”. Em ambos os casos, o duplo entendimento pode ser aplicado no uso dos compêndios apresentados. Visto que a informação que se deseja divulgar é destinada a um público leigo no assunto do patrimônio cultural, mesmo que haja, e sempre haverá, um entendimento experimentado do patrimônio, ou seja, o saber patrimonial do vivido, nesse sentido, as cartilhas destinadas a esta comunidade que se encontram nas áreas periféricas dos empreendimentos, são dotadas do conhecimento dos bens patrimoniais por meio dessas informações, que constam no corpo dessas compilações.

No corpo desses documentos há variedades de informações que compõem o meio cultural do passado que foi encontrado, resgatado, decodificado, analisado, guardado e, algumas vezes, exposto. Durante este processo de salvamento e resgate com ações educativas, os populares participam na troca de saberes, o que fertiliza o campo do conhecimento do local e da região, durante a pesquisa arqueológica.

Para tanto, demonstramos amostra de 2 (duas) cartilhas que foram confeccionadas durante as pesquisas arqueológicas em diferentes empreendimentos e localidades, estas trazem em seu bojo a ilustração que é decorrente a esta prática.

A primeira cartilha é *Altamira: arqueologia, cultura e diversidade*, sob coordenação geral de Denise Pahl Schaan, produzido pelo Programa de Arqueologia e Educação Patrimonial BR-230: trecho Altamira-Medicilândia, em Belém no estado do Pará, em 2009. O projeto teve patrocínio do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte (DNIT). O trecho impactado teve identificação de 11 sítios arqueológicos.

Desde meados de 2009, a Universidade Federal do Pará (UFPA) vem desenvolvendo pesquisas arqueológicas ao longo da rodovia Transamazônica. Essas pesquisas fazem parte de um Programa de Arqueologia, necessário sempre que grandes obras de impacto ao meio ambiente e social são realizadas.

O Programa de Arqueologia vem sendo realizado em etapas. A primeira etapa enfocou o trecho Altamira-Medicilândia, onde foram identificados 11 sítios arqueológicos. Esses sítios estão, em geral, localizados em áreas altas de terra roxa, próximas ao rio Panela. Eram antigas aldeias indígenas, onde hoje encontramos fragmentos de vasilhas de cerâmica e lâminas de machado. Além disso, ocasionalmente encontramos sepultamentos em vasilhas de cerâmica.

Em cada sítio é feita coleta do material arqueológico em superfície e são feitas escavações. Durante as escavações se podem identificar antigas áreas de casas, fogueiras, caminhos e cemitérios. Como a cerâmica de todos os sítios é semelhante, eram provavelmente populações relacionadas. Atualmente estamos fazendo a análise dos materiais coletados e mandando amostras para datação.

O projeto é patrocinado pelo DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes, e foi autorizado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SCHAAN, 2009, p. 03).

O trabalho apresenta: Arqueologia na BR-230: Transamazônica; As muitas faces do patrimônio cultural; Museu é vida; Educação Patrimonial: um trabalho necessário e permanente; Os povos indígenas do Xingu; Etnodesenvolvimento, povos indígenas e populações tradicionais; Referências Utilizadas; Sugestões para Leitura.

A cartilha seguinte, também sob coordenação geral de Denise Pahl Schaan, *Um Porto, Muitas Histórias: objetos arqueológicos do Porto de Santarém e seus contextos*, foi produzida em 2012 em Santarém no estado do Pará. Refere-se ao salvamento do Sítio PA-ST-42 no Porto de Santarém no estado do Pará do empreendedor Companhia Docas do Pará.

O Porto Fluvial da cidade de Santarém possui uma longa história de ocupação humana que remonta ao século X, pelo menos, quando era ocupado pela capital dos tapajós, grupo indígena que habitava uma grande região onde hoje se localizam os municípios de Santarém e Belterra. Os primeiros europeus a navegarem o rio Amazonas nos séculos XVI e XVII mencionam os tapajós como povo guerreiro, que possuía estratificação social e abundância de alimentos.

Durante os dois primeiros séculos da conquista europeia da Amazônia, os povos nativos foram obrigados a abandonar suas crenças e práticas culturais e aceitar os preceitos católicos impostos pelos missionários. Além disso, enfrentaram as “guerras justas” – expediente usado pelos portugueses para legitimar a conquista de territórios e a apreensão de escravos – e as doenças, que dizimaram suas populações. Desta maneira, os tapajós remanescentes foram progressivamente se misturando à sociedade colonial e suas antigas práticas desapareceram. A falta de registros escritos feitos pelos próprios indígenas impediu que sua história fosse conhecida.

As escavações realizadas no Porto de Santarém por arqueólogos da Universidade Federal do Pará desde 2009 vêm descobrindo o passado tapajônico, parte do qual é agora trazido à tona nesta exposição, que tem por objetivo contar, por meio dos registros fotográficos das escavações e da

exibição dos artefatos coletados, um pouco da história indígena da região (DENISE SCHAAN, 2012, p. 05).

Para Barcelos e Silva (2015, p. 26), ao pensar os *folders* e cartilhas “como materiais de apoio didático, temos uma situação em que arqueólogos se travestem de ‘educadores’, e, como tais, estão inseridos em relações de ensino-aprendizagem para as quais, em sua grande maioria, não tiveram acesso a uma formação específica”. Nessa reflexão, “o caminho entre o saber como elaboração científica, o saber a ensinar e o saber ensinado não chega a ter a devida atenção em muitos projetos/ações realizados”; sendo que, “neste sentido, pouco se sugere de uma preocupação teórica que anteceda a produção de materiais didáticos, dentre os quais estão, no mais das vezes”, as cartilhas e *folders*. Para os autores, “o caminho de um saber científico, no caso a Arqueologia, desde suas elaborações teóricas e metodológicas geradas no ambiente da produção de conhecimento, até sua apresentação a um público absolutamente leigo na matéria como um saber ensinado é longo e complexo”.

E nesta trajetória opera a transposição didática. Segundo Brito Menezes (2006, p. 34), quando um saber é selecionado para chegar a ser um saber escolar, ocorrem duas transformações: a transposição didática externa e a transposição didática interna. Na primeira, ocorre a seleção dos conteúdos que irão chegar a constituir os currículos e programas de ensino, a partir do conjunto de ideias que compõem um determinado saber. Na segunda, opera o professor, o educador, que, na relação com os educandos, realiza novas seleções e transformações, colocando-se na posição central da transposição didática entre o saber científico selecionado e o saber ensinado. Esta posição ocupada pelo educador implica um esforço para superar as simplificações que constituem a trajetória do saber científico ao saber ensinado” (*Ibid.*, p. 27).

O *folder* e a cartilha podem ser considerados como uma metodologia descritiva e visual da “qual ocorre a transposição didática de saberes científicos da Arqueologia para saberes ensinados, objetos de ensino, de uma relação ensino-aprendizagem nos marcos de um projeto de educação patrimonial” (*Ibid.*, p. 27 e 28).

## 5 CAPÍTULO: As Construções do Diálogo

O capítulo apresenta a somatória das considerações acerca das práticas educacionais no contexto arqueológico. A Educação Patrimonial atua dentro do campo político da Arqueologia; decorre desta esfera a educação voltada ao patrimônio e à comunidade. Tânia Andrade Lima (1988) reflete sobre o patrimônio cultural sofrer interpretações a serviço de ideologias e valores escusos à sociedade. Há de se salientar que a cultura e a educação são consideradas pilares para a identidade de um povo.

Entendemos que a Educação Patrimonial tem importância direta na conscientização da sociedade perante seu patrimônio cultural material e imaterial. As ações educativas têm em seu âmago o “processo de aprendizagem que se realiza mediante a utilização dos bens culturais tangíveis e intangíveis”, sendo que “tal processo permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente” (MARCHETTE, 2016, p. 89).

Entretanto, deve-se levar em conta que não existe um nível hierárquico no diálogo entre “o ‘detentor do conhecimento formal’ e o grupo que deve ser educado, como se o conhecimento científico fosse superior aos demais, como se um grupo fosse incapaz de reconhecer o valor simbólico e memorial que algo tem para ele ou sua comunidade” (MENEZES *et al.*, 2014, p. 132). Schwanz (2006, p. 38) questiona sobre o assunto: “será que é a função da Educação Patrimonial dar conhecimento das letras e da cultura, ou ajudar a compreender a cultura?”

Cabe lembrar que a Educação Patrimonial “na vida comunitária é um elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais”. Para Magalhães (2009, p. 2), a E. P. trabalha com duas definições: “a ‘educação patrimonial tradicional’ e ‘educação patrimonial transformadora’”. Segundo Magalhães, a “primeira se caracterizaria como uma visão impositiva, que abrangeria interesses específicos, sendo que a segunda seria de caráter libertador e teria por intuito o conhecimento dialogado”.

Para o autor, as características da educação patrimonial tradicional são:

- Ser universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial;
- Ser integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. Neste sentido, o foco se dá nas edificações e manifestações de caráter público, vinculado ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores;
- Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, focando na preservação e não na apropriação e interpretação;
- É exteriora, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória.

Já a educação patrimonial transformadora parte dos seguintes princípios:

- Necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional;
- É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;
- Foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio;
- Local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo "(...) mantém, em seu cotidiano, estreitas e complexas relações sociais e culturais" com outras localidades, além de possuir peculiaridades (MORAES, 2005, p. 1 *apud* MAGALHÃES, 2009, p. 3);
- Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local (MÁRIO CHAGAS, 2006, p. 1 *apud* MAGALHÃES, 2009, p. 3).

Funari e Carvalho (2008, p. 306) lembram qual o espaço de manobra para um patrimônio cultural tão amplo quanto o brasileiro, visto que "não é sempre que existe a possibilidade de valorização de um imenso leque de identidades relacionadas aos patrimônios, sejam eles arqueológicos ou não".

O patrimônio, que é composto por um conjunto de bens de ordem material e imaterial, faz referências às identidades e memórias de diferentes grupos sociais (Soares: 2005). O que pode ser importante e gerador de afeição para um determinado grupo de pessoas, não necessariamente causa a mesma comoção em outro grupo social. Neste sentido, convém a pergunta: seria possível a preservação de um patrimônio por parte de pessoas que não se reconhecem nele? (*Ibid.*, p. 306).

Nesse sentido, ao buscar as ideias freireanas, nos parece, que a "educação patrimonial transformadora" intui em ações democráticas com construções de diálogos entre sociedade e o bem cultural. Deste modo, "cada grupo social torna-se capaz de atribuir significados ao próprio patrimônio e ao bem público como um todo"; o que leva à formação de "um cidadão crítico pronto para a preservação e,

principalmente, para transformação tanto de seu entorno como da sociedade” (*Ibid.*, p. 305).

De acordo com os autores, os patrimônios material e imaterial “são importantes portadores de mensagens e, por sua própria natureza como cultura” e “são usados pelos atores sociais para produzir significado”, “em especial ao materializar” fisicamente e imaginativamente os conceitos simbólicos da identidade nacional”. Ao encarar os “artefatos como socialmente construídos e contestados, em termos culturais, antes que como portadores de significados inerentes e a-históricos, inspiradores, pois, de reflexões, mais do que de admiração” (*Ibid.*, p. 304).

Para isso, “a compreensão da diversidade cultural como patrimônio, e mesmo as identificações dessa diversidade na materialidade e imaterialidade”, passa a ser “uma escolha política, produzida dentro de determinados contextos históricos e que inspira reflexões”. Ao silenciar-se perante “as leituras acerca da diversidade, seja na cultura material ou em outras formas de expressão humana”, auxilia-se na consolidação de uma condução obtusa e fortifica-se a marginalização daqueles que são considerados “fora de um padrão desejável” (*Ibid.*, p. 304).

Portanto, “a Educação Patrimonial apresenta-se como um excelente campo de ação”, ao possibilitar aproximação “entre a sociedade e seus diversos patrimônios e a consolidação das políticas da diversidade como um patrimônio”. Não se almeja atribuir à sociedade um conhecimento enciclopédico sobre quais são seus patrimônios, datas de fundação, autores, características físicas, entre outros dados”. “Ao contrário, a Educação patrimonial deve agir no sentido de, democraticamente, construir diálogos entre a sociedade e seus patrimônios”. Ou seja, “estes diálogos devem ser elaborados para ‘permitir a realização de conexões entre a vida cotidiana das pessoas com o processo histórico relatado. Devem providenciar instrumentos para a reflexão” (VARGAS; SANOJA, 1999, p. 53 *apud Ibid.*, p. 305).

Concordo plenamente com Funari e Carvalho (2008) quando concluem que sem a Educação Patrimonial haverá poucas mudanças de percepção da sociedade com seu patrimônio cultural. “Por isso, acredita-se, dentro dos princípios da Arqueologia Pública Democrática, que é preciso construir junto com as comunidades o conceito de patrimônio e de bem público”. “Apenas quando esses conceitos tiverem

sentido para os indivíduos será possível alcançar uma preservação efetiva dos patrimônios, sejam eles de quaisquer espécies. O indivíduo precisa compreender que esse patrimônio é importante para alguém”; e que “através da educação patrimonial o cidadão torna-se capaz de entender sua importância no processo cultural em que ele faz parte, cria uma transformação positiva entre a relação dele e do patrimônio cultural” (BASTOS; FUNARI, 2008, p. 1131 *apud Ibid.*, p. 306).

### 5.1 O Alcance das Ações Educativas

Para Simone Angelin (2010, p. 13), “no Brasil, a discussão sobre patrimônio só começa a ganhar força no início da República, momento em que surgem novos grupos sociais com o crescimento das cidades, possibilitando uma mudança na estrutura produtiva. A elite agrária dá lugar a uma nova elite, à urbana”. O advento do “movimento modernista, surge novas discussões, sendo uma delas, a identidade nacional, que traz em seu bojo a preocupação com o patrimônio histórico”. Em decorrência dessa vanguarda, “Mário de Andrade, juntamente com o advogado Rodrigo de Melo Franco de Andrade, fundam o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. Para a autora, observa-se que a “preservação do patrimônio no Brasil em seus primórdios estava muito restrita a determinados objetos e sítios que possuíam significância política, econômica, histórica e religiosa”.

Anteriormente à Constituição Federal de 1988, surgiram esforços de projetos de leis que visaram o “respaldo legal com relação à proteção do patrimônio” como o Decreto-lei n. 25/1937, “que tinha como objetivo primário a preservação do patrimônio como sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável do que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana” (*Ibid.*, p. 17).

Este decreto é considerado o primeiro marco, “não só do Brasil, como da América Latina, a tratar do patrimônio”, uma vez que “delimitou esferas de atuação, critérios de tombamento, estabeleceu os direitos individuais de propriedade sobre os bens móveis e imóveis”. Assim, “mesmo que de forma autoritária, devido à forma de governo da época, inovou, no sentido de preservação do Patrimônio Cultural, por ter dado ênfase à proteção dos bens imateriais” (D’OSVUALDO, 2008, p. 49 *apud Ibid.*, p. 17).

Em 1961, é publicada a Lei n. 3.924, que vem respaldar a guarda e proteção dos bens arqueológicos. Todos os monumentos arqueológicos ou pré-históricos e todos os elementos que neles se encontram constituem responsabilidade do Poder Público pela sua guarda e proteção” (*Ibid.*, p. 17 e 18).

A conservação do patrimônio e sua definição ainda estão longe de serem esclarecidas, mantendo-se o véu de ignorância quanto à diferença entre o grande e o grandioso, valorizando-se as obras e as construções das classes ou ideologias dominantes, obscurecendo-se o valor das obras das classes populares e suas construções materiais, assim, fica prejudicado o conhecimento e as manifestações de inúmeros patrimônios (SOARES, 2003, p. 22 *apud Ibid.*, p. 18).

Sendo assim, para a autora, “a preservação do patrimônio em um país como o Brasil é muito complexa e envolve variantes ínfimas que devem ser analisadas com cautela, pois, com uma diversidade cultural tão grande e com uma vasta extensão territorial”. Para tanto, se fazem “necessárias ações efetivas que se voltam para a valorização de todo o patrimônio, para que não se perca a memória coletiva e identidade cultural de um povo”. A autora ressalva que “os interesses em se preservar o patrimônio de uma Nação não são permanentes e não abrangem toda uma sociedade, apesar de que nos últimos anos o Estado tem se preocupado um pouco mais com a memória coletiva de sua Nação”. E resume que “todo patrimônio deve ser preservado e valorado e, para tanto, são necessárias ações concretas no campo da Educação Patrimonial” (*Ibid.*, p. 18).

Ao evidenciar essa afirmativa, a Portaria 230/2002, “que trata dos procedimentos para obtenção das licenças ambientais referentes à apreciação das pesquisas arqueológicas”, o IPHAN dispõe no corpo da lei, no “artigo sexto, inciso sétimo, que na realização de todo e qualquer estudo arqueológico, é imprescindível o desenvolvimento de programas voltados para a Educação Patrimonial com a comunidade local” (*Ibid.*, p. 21).

O IPHAN entende como educação patrimonial os “processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações”, com o objetivo “de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (MARCHETTE, 2016, p. 90).

Para a autora, “a obrigatoriedade de a educação patrimonial efetivar-se de forma colaborativa” deu-se a partir da Constituição Federal de 1988, em que “a preservação patrimonial é dever de todos, governo e sociedade, em conjunto”. Nesse “consenso decorre que o patrimônio cultural somente será cuidado e protegido se atuar como instrumento de conhecimento histórico e reconhecimento social para os diversos grupos sociais que formam a nação”. Sendo assim, o IPHAN compreende o “conceito de patrimônio para fins de educação patrimonial” como:

O patrimônio cultural é um conjunto de bens culturais que estão muito presentes na história do grupo, que foram transmitidos entre várias gerações. Ou seja, são os bens culturais que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São os bens que se quer transmitir às próximas gerações.

O patrimônio cultural tem importância para muita gente, não só para um indivíduo ou uma família. Dessa maneira, o patrimônio cultural liga as pessoas. É sempre algo coletivo: uma história compartilhada, um edifício ou lugar que todos acham importante, uma festa (de) que todos participam, ou qualquer outra coisa em torno da qual muitas pessoas de um mesmo grupo se identificam.

O patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de uma maneira tão profunda, que algumas vezes elas não conseguem nem mesmo dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas o perdessem, sentiriam sua falta. Como, por exemplo, a paisagem do lugar da infância; o jeito de preparar uma comida; uma dança; uma música; uma brincadeira (IPHAN, 2013, p. 5 *apud Ibid.*, p. 90).

Para a autora, perante esta “definição abrangente de patrimônio demonstra que as vidas de todos os cidadãos, em âmbito pessoal e comunitário, público e privado, são inseparáveis da cultura e dos seus significados simbólicos”. E “viver é fazer cultura; fazer cultura é atuar politicamente (*Ibid.*, p. 91). Nesse entendimento, “a ideia de educação patrimonial surge ligada ao conceito de preservação do patrimônio histórico. Este conceito vem sendo trabalhado desde o século XVIII, atravessando diversas transformações socioculturais, em âmbito nacional e mundial”.

Segundo Cléo Oliveira (2011, p. 15), “nas cartas patrimoniais<sup>36</sup> é possível observar que a primeira referência à importância de ações educativas para a preservação do patrimônio data de 1933, na Carta de Atenas”:

---

<sup>36</sup> As Cartas Patrimoniais são compromissos assinados por países e/ou instituições acerca da preservação do patrimônio cultural. São normas, procedimentos, concepções e conceitos acordados pelos signatários que orientaram, ou continuam orientando, as ações de preservação. Apesar de o Brasil não ser signatário de todas, esses documentos representam um saber internacional consolidado e muito respeitado pelos profissionais da área, cujo intuito é influenciar as práticas nacionais em função de padrões internacionais conjuntamente pactuados (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização. (CURY, 2004, p. 17 *apud Ibid.*, p. 15).

Para a autora, este tema foi citado em vários outros documentos, cartas patrimoniais nacionais e internacionais, com abordagens diferenciadas no detalhamento. “A maioria tem como público-alvo crianças e jovens e como estratégia a educação formal. Outras, porém, focam na comunidade em geral e indicam os governos, a imprensa e instituições públicas e privadas ligadas à preservação como responsáveis pelas ações” (*Ibid.*, p. 15).

O termo Educação Patrimonial provém da expressão inglesa *Heritage Education*, que foi introduzido no Brasil em 1983 no “âmbito do Museu Imperial (instituição vinculada ao IPHAN) pela então diretora e museóloga Maria de Lourdes Horta. Assim, as primeiras experiências de educação patrimonial aconteceram em museus – sob a direção do IPHAN ou não -, tendo se espalhado posteriormente para outras instituições” (*Ibid.*, p. 17).

O Professor Dr. Luiz Antônio Custódio (2017), contextualiza:

A ação educativa no âmbito do patrimônio cultural com a denominação Educação Patrimonial se iniciou no Museu Imperial em 1983, a partir de práticas usadas em museus. Anteriormente já se desenvolviam ações educativas em museus, mas a utilização de bens museológicos (ou bens culturais) como *fonte primária* de informação foi uma contribuição permeada pelo IPHAN, por Maria de Lourdes Horta, que ampliou sua aplicação a diferentes contextos ou situações culturais. Do Museu Imperial ela partiu em 1984 para uma experiência de *living action*, envolvendo 150 crianças no engenho de Massangana, no Nordeste. Logo a seguir nas Missões do Rio Grande do Sul, a partir de 1987 (Encontro de Educadores para tratar de Educação Patrimonial em São Miguel das Missões). Este encontro desencadeou várias ações e projetos que envolveram diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a arqueologia (Relato sobre os primeiros anos da Educação Patrimonial, agosto de 2017).

O Professor Custódio (2017) informa que “nas duas primeiras décadas dessa trajetória a Educação Patrimonial era feita diretamente pelo IPHAN ou em parceria de instituições pública de ensino e pesquisa”. O Professor ainda esclarece que até o final da década de 1990 “os aspectos relacionados com a Preservação do Patrimônio Cultural no âmbito do Licenciamento Ambiental não previam Educação Patrimonial,

mas apenas formas de divulgação dos resultados (de qualquer natureza), incluindo arqueologia”.

No ano de 1999, a publicação lançada pelo IPHAN, *Guia Básico de Educação Patrimonial*, a primeira edição produzida pelo Instituto sobre o tema Educação Patrimonial, conforme Oliveira (*Ibid.*, p. 17 e 18), “influenciou e ainda influência de maneira contundente as concepções e ações de educação patrimonial no Brasil” e este fato ocorre, segundo Marchette (2016, p. 96), devido ao guia incorporar “definitivamente o termo diversidade e sustentou as ações educativas realizadas pelo IPHAN ao longo de toda a década seguinte”.

Marchette (2016, p. 96) informa que o documento traz “conceitos e relatos práticos, os quais poderiam virar realidade em diferentes regiões do Brasil, uma vez que a metodologia de trabalho poderia ser aplicada em várias escalas”.

Assim, qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (MARIA DE LOURDES HORTA *et al.*, 1999, p. 6 *apud Ibid.*, p. 96).

Evanilda Santos (2010, p. 24) sintetiza a frase acima, observando o “embasamento de que a Educação Patrimonial está centrada no patrimônio cultural”, uma vez que “podemos obter através deste uma variedade de informações como: o material que foi feito, a técnica utilizada para a sua confecção, tamanho, significado, função, dentre outras”. De acordo com a autora, a “Educação Patrimonial torna-se, nesse aspecto, um processo constante de ensino e aprendizagem, levando qualquer” indivíduo ou comunidade “a participar desse processo e estar em contato direto com o objeto, resultando na apropriação dos bens culturais, aprendendo a valorizar e preservar a sua herança cultural”.

Essa máxima é refletida no pensamento de Marchette (2016, p. 97): “o envolvimento da comunidade nos processos educativos para a preservação patrimonial se baseia no conhecimento construído coletivamente, assentado sobre a cooperação, fortalecendo os vínculos entre a sociedade e o patrimônio cultural”.

Segundo o IPHAN (2014, p. 20):

As políticas de preservação devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes institucionais e sociais e pela participação das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais. Nesse processo, as iniciativas educativas devem ser encaradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente.

Lima (2014, p. 171), observa que as contribuições para as “reflexões sobre as expectativas do IPHAN quanto às ações de Educação Patrimonial” foram norteadas pelas diretrizes dos eventos: I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), realizado no período de 12 a 17 de setembro de 2009, na cidade de São Cristóvão no Estado de Sergipe, o simpósio contou com 3 (três) temas principais: escola, sociedade e museus no âmbito da educação patrimonial. E “representou, para a recém-criada Gerência de Educação Patrimonial (Geduc), uma ocasião de balanço retrospectivo da experiência acumulada dentro do órgão e, ao mesmo tempo, a definição de novas diretrizes e estratégias para uma política institucional para a área” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 41). O II Encontro Nacional de Educação Patrimonial aconteceu entre os dias 17 e 21 de julho de 2011 na cidade de Ouro Preto no Estado de Minas Gerais, e contou com a participação do Ministério da Educação. “O encontro teve como objetivo a consolidação de uma rede de agentes educadores no campo do Patrimônio Cultural e a formatação pactuada da Política Nacional de Educação Patrimonial”. “Ao reunir técnicos do IPHAN, representantes da Rede Casas do Patrimônio e outros agentes comprometidos com programas, projetos e ações nessa área de atuação”, este encontro “procurou traçar estratégias para a construção e implementação de uma política nacional” (*Ibid.*, p. 41). O conjunto de ações tomadas nesse simpósio fortaleceu o conceito de Educação Patrimonial no macro campo da Cultura e Artes do Programa Mais Educação:

O *Mais Educação* integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Além do compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Trata-se da construção de uma ação Inter setorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Reconhecendo que **a educação deve ser pensada para além dos muros da escola, e considerar a cidade, o bairro e os bens culturais como potencialmente educadores**. Fazem parte do Programa o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate

à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (IPHAN, 2011. Grifo nosso).

O que logrou desses encontros, que em 2014 o IPHAN publicou, segundo Lima (2014, p. 171) “um importante marco nas discussões a respeito da Educação Patrimonial: a publicação da obra *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, resultado das ações da CEDUC desde sua criação”. A edição reafirmou o conceito da Educação Patrimonial, que se constitui de “todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural”, sendo este “apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

Para Lima (2014, p. 171 e 172), “nessa direção, os educadores patrimoniais deveriam ser aqueles que promovem a participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais, que buscam identificar e fortalecer os vínculos das comunidades com seu Patrimônio Cultural”, assim como “na mesma medida, incentivar a participação social em todas as etapas da preservação dos bens, materiais e imateriais”. Para tanto, “os educadores patrimoniais deveriam valorizar os diferentes contextos culturais, considerando-os também como contextos educativos, que têm poder de colaborar nas compreensões acerca das formas de ser e ver o mundo”. E “também como princípios norteadores, os profissionais que educam para o patrimônio deveriam considerar as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que memória e esquecimento são produtos sociais”; assim, “deveriam buscar novos espaços e criar outras situações de aprendizagem, além das tradicionais” a fim de “buscar dialogar e vincular as propostas educativas às políticas públicas de patrimônio sejam elas da cultura, meio ambiente, turismo, educação, entre outros”.

Nessa narrativa, vou ao encontro das ideias de Bezerra (2010) e Lima (2014), principalmente no que Lima (2014, p. 174) ressalva sobre o “formato mais adequado para os programas educativos de Arqueologia seria aquele que traz uma equipe interdisciplinar”. Assim como a autora enfatiza “os programas educativos de Arqueologia normalmente são caracterizados pela terceirização dos serviços, ou pela centralização das ações no arqueólogo, ou pela formação de equipes

interdisciplinares”; o que culmina na “elaboração de propostas a partir de critérios subjetivos, caminhos metodológicos distintos e atividades diversas” (*Ibid.*, p. 174).

Podemos observar através do exemplo apresentado por Carvalho (2008 *apud* BEZERRA, 2010, p. 1027), que “entre os anos de 2001 e 2008, a 2ª Superintendência Regional do IPHAN, responsável pelos estados do Pará e Amapá, autorizou 57 projetos. Dentre eles 47 eram projetos de contrato (arqueologia preventiva), ou seja, 82.4% do total dos trabalhos, em um período de 5 anos”. De acordo com Carvalho, os “47 projetos de contrato geraram projetos de EP. Nem é preciso contabilizar as autorizações das demais regionais para observar o desequilíbrio entre o número de apresentações de EP nos congressos da SAB” (Congresso Nacional da SAB): nos mesmos 5 anos foram 58. Assim, a autora questiona: somente na 2ª Superintendência foram 47 projetos com previsão de execução de ações educativas.

Há um descompasso entre o número de projetos de contrato autorizados e a disseminação das ações de EP. Não há divulgação destes projetos entre os arqueólogos, o que: 1) impossibilita a realização de uma avaliação crítica sistemática da EP; 2) impede a troca de ideias e de experiências entre as equipes responsáveis por tais projetos e 3) reforça a desvalorização das ações desenvolvidas com as comunidades locais. O mais grave é a impossibilidade de avaliação desses materiais. Não somos treinados para desenvolver esse tipo de projeto durante nossa formação. Seria útil trocarmos ideias, dificuldade, caminhos (*Ibid.*, p. 1027).

A autora reflete que os trabalhos que tratam do tema, de “Bezerra, Barbosa e Ataídes (2007)” investigaram um conjunto “de materiais da EP no Brasil e concluíram que há três formas pelas quais esses projetos educativos têm sido constituídos”: primeiro, “o arqueólogo responsável pela pesquisa contrata educadores para a criação e execução dos projetos”; segundo, “o arqueólogo se responsabiliza pessoalmente pelas atividades educativas”; e, terceiro, “o arqueólogo trabalha junto com o educador na elaboração dos programas educativos”. Os autores concluem que “em todos os casos constatamos prejuízos à divulgação e à imagem da Arqueologia” (BEZERRA, 2010, p. 1027 e 1028).

Para tanto, a nossa experiência vai ao encontro da constatação de Bezerra, Barbosa, Ataídes (2007 *apud Ibid.*, p. 1028) e Schaan (2007 *apud Ibid.*, p. 1028). O primeiro caso ocorre somente quando há projetos de longo prazo, ou seja, quando há evidências arqueológicas a serem salvas. “Os projetos de longo prazo permitem a contratação desses profissionais (educadores) e a realização de programas

educativos de maior alcance” (*Ibid.*, p. 1028). A segunda opção é a que compõe a maior parte das ações educativas, por algumas razões: a) “falta de recursos financeiros para contratar educadores”; b) “não valorização da participação desses profissionais”; e b) “vontade pessoal do pesquisador em se envolver e realizar o projeto educativo”. E a terceira forma é praticamente inexpressiva em sua prática, porém é a que apresentaria melhores resultados. “A parceria com Educadores é fundamental nestes projetos”. O “diálogo entre a Arqueologia e a Educação além de ser benéfico para ambos os profissionais, permite que se tenha uma visão crítica do trabalho desenvolvido” (*Ibid.*, p. 1028).

Essa constatação se dá também por Barcelos e Silva (2015, p. 23), através do “levantamento a partir das publicações de diversos artigos em anais de eventos e revistas científicas que tratam de refletir ou divulgar os resultados das ações de EP na Arqueologia desde que o cumprimento da Portaria 230/2002 passou a ser exigido”, teríamos “duas constatações: o crescimento nítido dessas atividades entre os arqueólogos”; e “a predominância de um tripé de ações, caracterizado por Palestras/Cartilhas/Oficinas”.

Os autores explicam que a Educação Patrimonial acaba por ser executada da seguinte maneira: “em geral, a primeira ação é uma palestra, onde via de regra, são apresentados os conceitos de Arqueologia e Patrimônio. Ou seja, inicia-se por uma apresentação do que ‘É’ a Arqueologia e do que ‘É’ o Patrimônio”. Observe-se que “os profissionais envolvidos tratam de utilizar conceitos já estabelecidos para ambos os termos tratados”. As cartilhas “aparecem quase sempre como materiais de apoio didático às palestras ou às oficinas”. Podem ser “utilizadas após as palestras ou oficinas”. Quanto às oficinas, há uma “gama grande de formatos”, tratando de: “as caixas de memória, baú de memória, oficina de objetos, museu da caixa, etc.”, que têm como objetivo “sensibilizar o participante para nossa complexa relação com o mundo material que nos cerca”; ainda, “a confecção de objetos de cerâmica, na qual, de várias maneiras, o participante fabrica, artesanalmente, potes cerâmicos”; a “‘escavação’ do tijolo de argila, na qual um objeto ou um fragmento de objeto é enxertado em um tijolo de argila, para que o participante, utilizando-se de alguma ferramenta de raspagem, possa retirar camadas de argila até acessar o objeto”; bem como “as ‘escavações simuladas’, que constituem diversas maneiras de imitar um sítio arqueológico para que o participante experimente o ‘ofício do arqueólogo’, “podendo

incluir uma etapa de laboratório, com simulações de limpeza, catalogação e análise de materiais” (*Ibid.*, p. 23).

Para Bezerra (2010, p. 1028), “a preocupação em simplificar os conteúdos para, supostamente, adequar a linguagem ao público-alvo do projeto é problemática”; uma vez que “a ênfase nos procedimentos da pesquisa arqueológica e nos materiais encontrados, por exemplo, implica a perda da perspectiva de que trabalhamos ‘[reorganizando] o passado’”. Acaba-se por centralizar as discussões sobre o objeto como fim e isso pode provocar a prática do colecionismo, o saque e a destruição dos sítios arqueológicos”.

## 5.2 A Efetividade das Ações Educativas

Em 2004, através da publicação do Decreto nº 5.040, no qual resultou a estrutura organizacional do IPHAN, com a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), “antes da década de 2000, o IPHAN não possuía em sua estrutura um setor responsável pela educação patrimonial” (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

A Ceduc considera a educação patrimonial como tema de trabalho transversal e proposta política. No que se refere ao conceito, acredita que são oportunidades para discutir e construir a valorização e proteção do patrimônio cultural. Isso faz com que um amplo espectro de atividades seja considerado educação patrimonial. Da mesma forma, identifica possibilidade educativa em todas as ações finalísticas<sup>37</sup> do Iphan (*Ibid.*, p. 28).

Algumas considerações em que Oliveira (2011, p. 28 e 29) refere-se à CEDUC, são pertinentes a serem replicadas: “as ações de divulgação, comunicação e promoção são parte do processo da educação patrimonial e ferramentas úteis, mas que não podem ser consideradas ações educativas”; “da mesma forma, ações de capacitação podem ser parte de um processo educativo, dependendo de como forem planejadas”; o departamento procura “não utilizar expressões como conscientizar e sensibilizar, pois, as associa à educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire que se refere um conhecimento externo que é ‘depositado’ no outro, antes ignorante, vazio”; o setor “considera um desafio maior atuar no campo da educação formal, pois

---

<sup>37</sup> São consideradas ações finalísticas: “vistorias, visitas técnicas e a fiscalização de núcleos históricos tombados e seu entorno, de sítios arqueológicos e de bens culturais móveis e imóveis”; “análises de processos e aprovação de projetos”; “emissão de autorizações, notificações e embargos”; “acompanhamento da execução de intervenções e projetos”; “elaboração de instruções de tombamento, de inventários, de laudos técnicos e de relatórios”; “entre outras atividades” (Relatório de Gestão, 2009, p. 20 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 28).

já possui uma estrutura formada, cheia de vícios e problemas”. Porque “encara a escola como mais um ambiente de aprendizagem, outra interface com a sociedade e, assim, utiliza o conceito de ambiente educador (pode ser a escola, a aldeia, o quilombo, a zona rural, a cidade e também a Casa do Patrimônio)”; a repartição “acredita que no campo da educação não formal, tradicionalmente trabalhado por ONGs, seja mais fácil atuar, pois as iniciativas existentes estariam à frente das políticas governamentais”; mas “considera que ambos os caminhos devem ser explorados paralelamente”.

Segunda a autora, a CEDUC “aponta que, de modo geral, para as Superintendências (SEs) tradicionalmente o público da educação patrimonial é o da educação formal e existe certa resistência quanto à atuação na educação não formal”. Sendo que “cada SE atua nas áreas que considera prioritárias e isso depende basicamente da orientação do superintendente”. “No que se refere à educação patrimonial, algumas se mostram abertas à parceria (por interesse técnico ou meramente político - para conseguir mais recurso e visibilidade)”, inclusive, as “que já possuem tradição na realização de ações educativas, consideram o trabalho da Ceduc desnecessário ou acreditam que devem orientar a Coordenação por possuírem mais experiência”. Mesmo que a coordenação acredite “que o papel do Iphan é ser provocador, facilitador, mediador e criador de situações e ambientes de aprendizagem sobre o patrimônio – tanto externas quanto internas”. A autora ressalta que “internamente ainda não há espaço institucional para essas ações”; e que muitas das ações ocorrem “informalmente, na maioria das vezes, entre técnicos dos departamentos ou entre técnicos da Ceduc e técnicos das SEs. Difícilmente a discussão chega aos Superintendentes e Diretores” (*Ibid.*, p. 28 e 29).

A educação patrimonial não tem sua importância totalmente reconhecida dentro do Iphan, pois ainda é vista por muitos como atividade acessória. Dessa forma, a Ceduc não possui força política necessária e legitimidade para implementar uma Política Nacional de Educação Patrimonial e algumas ações desejadas. A situação também é dificultada pela grande autonomia e falta de integração que existe entre os departamentos no Iphan Central e entre as SEs. Assim, os projetos e ações de educação patrimonial executados nas SEs não são discutidos e aprovados pela Ceduc, na verdade na maioria das vezes não são nem informados ao setor (*Ibid.*, p. 28 e 29).

Vale lembrar que a linha de corte de Oliveira (2011) está dentro da vigência da Portaria 230/2002. Isso mudará com a publicação da Instrução Normativa 001/2015, quando esta trará, no corpo da norma, artigos específicos para Educação Patrimonial;

e, posteriormente será instituído o instrumento legal, a publicação da Portaria 137/2016 que “institui um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial – EP, enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do IPHAN” (IPHAN, 2016).

Nessa dinâmica, Marchette (2016, p. 98) explica em termos gerais que “o patrimônio cultural, alvo da ação educativa”, seja formal ou não formal, trata-se de uma ação política e apresenta conflitos. Inicia-se desde a escolha e diálogos sobre os bens materiais e imateriais apresentados à comunidade.

Há toda uma literatura que passa a ser construída, editada e disposta para que a educação patrimonial deixe “de ser citada como parte das ações de promoção e difusão”, para ser “abordada como uma das ações finalísticas” (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

O próprio Ministério da Cultura, edita o *Material informativo: as políticas culturais do Ministério da Cultura de 2003 a 2010* que “cita a educação patrimonial como o ponto chave da preservação do patrimônio cultural” (*Ibid.*, p. 36).

As Superintendências perfazem estas edições com “significativo incremento no número de publicações – portanto voltadas para cidades ou regiões específicas. Entre as publicações “verifica-se que algumas seguem a mesma linha das anteriores a 2004”, tais como “as dedicadas a moradores dos sítios protegidos, visando principalmente orientá-los na execução de intervenções nos bens tombados” (*Ibid.*, p. 39). Há outras literaturas voltadas para ações de longo prazo no Ensino Fundamental, como *Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação*, livros para: o professor, volumes 1 e 2; e, alunos, volumes 1 a 4; publicações estas feitas pela Superintendência do IPHAN no Maranhão.

Porém, como chama atenção a autora, “quando os livros começarem a ser utilizados é necessário avaliar a adequação do ritmo das atividades, de modo a verificar se o interesse dos alunos se mantém no decorrer dos quatro anos”. Além disso, “apesar de haver um setor dedicado à educação patrimonial no Iphan Central desde 2004”, verifica que “a falta de conhecimento e orientação sobre as atividades desenvolvidas pelas SEs faz com que sejam produzidos materiais qualitativamente muito díspares e algumas vezes que não seguem as diretrizes nacionais”.

Nesse contexto, a partir do ano de 2004 o Departamento de Articulação e Fomento (DAF), através da CEDUC, iniciou um esforço contínuo da construção coletiva da Educação Patrimonial em nível nacional. Porém, como observa Oliveira (2011, p. 34), “as SEs continuaram realizando atividades por iniciativa própria, sendo a maioria referida como palestras e oficinas para alunos e professores”.

A fim de apresentar dados sobre as ações educativas, empreendemos um período amostral de 2011 a 2014, que estão disponíveis nos Relatórios de Atividade e de Gestão do IPHAN.

A identificação do patrimônio arqueológico, “da totalidade de atribuições legais do IPHAN, destaca-se a autorização e/ou permissão para a pesquisa arqueológica no território nacional (Lei nº 3.924/1961),” o que implica em “um universo de projetos analisados, bem como os seus respectivos relatórios de execução”. Assim, “uma vez aprovado, o projeto recebe uma portaria autorizativa e/ou permissiva para a pesquisa, publicada no D.O.U. por meio do CNA”.

É a partir da pesquisa que o patrimônio arqueológico é revelado, identificado e, posteriormente, cadastrado como bem da união. Conforme o Relatório de Atividades de 2011 a 2014, “94% (noventa e quatro por cento) das pesquisas realizadas no Brasil são motivadas pela avaliação de impactos ambientais e culturais no âmbito do Licenciamento Ambiental, ou seja, a chamada Arqueologia Preventiva” (IPHAN, 2014, p. 15). Ou seja, de cada 10 (dez) portarias publicadas 9 (nove) são direcionadas à arqueologia preventiva, como cada projeto tem que executar a avaliação arqueológica na área e subsequentemente efetuar práticas educativas. Ao utilizarmos o ano de 2014 como exemplo, foram 1.429 portarias, ao retirarmos 6% que não pertencem ao segmento da arqueologia preventiva, ficamos com 1.343 projetos de Educação Patrimonial, divididos por 12 meses, 112 ações educacionais. Seguindo o exemplo, tomando-se o projeto e a execução de Educação Patrimonial em empreendimento sem evidências arqueológicas, para o dado estimado de uma inserção de um turno em escola de região metropolitana da capital, com o custo médio de R\$ 8.500,00, isto significa que em 2014 o montante foi de R\$ 11.415.500,00 que circulou nas atividades educacionais.

Além dessas aplicações na Educação Patrimonial pela arqueologia preventiva, o IPHAN registra suas atuações, destacando-as em:

- Crescente inserção do tema patrimônio cultural na educação formal, mediante parcerias com o Ministério da Educação, especialmente nos programas Mais Educação, com a participação de 775 escolas em 2014, e ProExt – Programa de Extensão Universitária, onde foram contempladas, entre 2011 e 2014, 190 pesquisas no valor de R\$ 23 milhões;
- Integração das ações educativas aos projetos de preservação do patrimônio cultural, nos âmbitos do patrimônio material e imaterial, especialmente durante a execução de inventários e das obras de preservação;
- Abertura das Casas do Patrimônio, atualmente 23 unidades em vários estados da federação, com o objetivo de consolidar espaços de difusão de ações educativas, sintonizadas com as referências culturais locais e capazes de se reproduzir em espaços públicos e privados, da escala da residência ao bairro e à cidade, incluindo os ambientes de trabalho e institucionais;
- Realização de oficinas e seminários de capacitação de profissionais para a implementação de ações educativas, preferencialmente articuladas a projetos em curso de preservação do patrimônio cultural, especialmente os vinculados ao PAC Cidades Históricas;
- O apoio ao funcionamento e à abertura de novas oficinas escola, orientadas para a qualificação de jovens em técnicas de preservação do patrimônio cultural (IPHAN, 2014 – Relatório de Atividades).

Há uma preocupação crescente do IPHAN a respeito da ampliação do Sistema Nacional de Patrimônio Cultural, que abarca as atividades do órgão e as ações educativas. Segundo Oliveira (2011, p. 67), o órgão poderia vincular as concepções e atividades educacionais, “mediante orientação técnica da Ceduc”. Para tanto, vou ao encontro do pensamento da autora: o campo da educação patrimonial é amplo, “contudo, o Iphan, como órgão nacional de proteção do patrimônio cultural, deveria procurar uniformizar o conceito de modo que não existam tantas disparidades entre as SEs”, as Casas do Patrimônio, Arqueologia Preventiva e Acadêmica, bem como os conceitos Educação Patrimonial, Arqueologia Pública e Divulgação Científica. Embora exista no atual momento a Portaria 137/2016, como veremos a seguir, o campo da educação para o patrimônio é um terreno a ser explorado.

### 5.3 Os Marcos Referenciais

Em 2 de dezembro de 2010, houve a publicação da Lei nº 12.343, que instituiu o Plano Nacional de Cultura “tendo como objetivo ‘o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo (até 2020) voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira’” (BRASIL, 2014 *apud* MARCHETTE, 2016, p. 117). O documento refere-se ao “conjunto de medidas de ordens diversas (econômicas,

sociais, políticas, entre outras) que se destina a um propósito. Reforçar o marco jurídico firmado na CF de 1988, a finalidade do PNS é proteger e promover a diversidade cultural brasileira”. É composto por 53 metas; e tem a preocupação com “a multiplicidade de referências culturais abrigadas no vasto território nacional”; será “a pedra de toque do fortalecimento das políticas públicas voltadas para educação e para a cultura, sendo a preservação do patrimônio brasileiro um dos elementos constitutivos dessa agenda governamental”. O propósito será de “envolver todos os entes federados, gestores e sociedade”.

A autora explica que a *tag*<sup>38</sup> planos culturais, com o tema educação e pesquisa, possui “muitas metas a serem executadas, como a de número 31, que recomenda que todos os municípios brasileiros tenham, até o ano de 2020, algum tipo de instituição ou equipamentos culturais”, tais como “museu, teatro ou sala de espetáculo, arquivo público ou centro de documentação, cinema ou centro cultural”. Para fins de comparação, “em 2012, apenas 25% dos municípios dispunham de museus, e somente 34% das cidades brasileiras contavam com centros culturais” (*Ibid.*, p. 118).

O que poderá ajudar a promover o patrimônio cultural regional e nacional é o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), trata-se do conceitual de referência cultural com a “construção de novos instrumentos de identificação de bens culturais de naturezas diversas”, assim como, ao normatizar a metodologia para essa identificação segundo os valores atribuídos a elas pelos grupos sociais.

O Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelo IPHAN para produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinado grupo social. Contempla, além das categorias estabelecidas no Registro, edificações associadas a certos usos, a significações históricas e imagens urbanas, independentemente de sua qualidade arquitetônica ou artística. A delimitação da área do Inventário<sup>39</sup> ocorre em função das referências culturais presentes num determinado território. Essas áreas podem ser reconhecidas em diferentes escalas, ou seja, podem corresponder a uma vila, a um bairro, a uma zona ou mancha urbana, a uma região geográfica culturalmente diferenciada ou a um conjunto de segmentos territoriais (IPHAN, 2016).

---

<sup>38</sup> *Tag* trata-se de palavra-chave ou termo associado com uma informação.

<sup>39</sup> O inventário é um instrumento no qual se identifica um bem cultural para registro (bem imaterial) ou tombamento (bem material). Assim, todos os bens são inventariados, mudando-se apenas a forma de acautelamento (registro ou tombamento). Por mesclar bens materiais e imateriais, o inventário reflete, assim, a diversidade e a pluralidade culturais de um determinado grupo social, bem como os sentidos dados a essa rede cultural complexa pela própria comunidade (MARCHETTE, 2016, p. 105).

A autora explica que um dos critérios dos inventários é a “identificação de referências que podem ser distribuídas nas seguintes categorias, todas com bens registrados nos respectivos Livros de Registro”, sendo: 1) celebrações; 2) formas de expressão; 3) ofícios e modos de fazer; e 4) lugares. Segundo a autora, “parece pouco sábio separar o patrimônio cultural em receptáculos diferentes e isolados, de um lado o material e de outro o imaterial”. Para ela, “isso pode ser adequado para fins de registro e proteção, mas a adoção desse método não significa crer que a realidade social funcione dessa maneira”. A autora esclarece que “o que está por trás é o olhar sobre o objeto a ser preservado; e este olhar é uma prática social, tornando interdependentes o concreto (pedra e cal de um monumento) e o intangível (o pensamento e as sensações)”. Em vista disso, uma das principais práticas da educação patrimonial, o inventário das referências culturais reflete uma preocupação universal para a salvaguarda dos saberes tradicionais (*Ibid.*, p. 106 e 108). O inventário do INRC, busca as seguintes informações:

- O que a comunidade destaca de forma reiterada como bem de significação diferenciada enquanto marca de sua identidade;
- O que o conhecimento acumulado sobre os sítios permite destacar;
- O que se verifica ser relevante comparativamente, por semelhança ou contraste com o que ocorre na região de entorno da área inventariada;
- A vigência da referência nas práticas sociais atuais ou na memória (IPHAN, 2016).

Nesse campo do patrimônio, a autora informa que “as práticas culturais tendem a se naturalizar em suas comunidades, e, para redefinir essa visão geral, a aplicação do inventário de referências tenta redimensioná-las nas perspectivas do tempo e do espaço” sobre o território e identidades (*Ibid.*, p. 111 e 112).

Em vista disso, ao disponibilizar esta ferramenta como catálogo e não como cooptação do patrimônio cultural e nutrir com estas informações as práticas educativas que estejam ao alcance de todos, é possível atender local e regionalmente às demandas do Plano Nacional de Cultural (PNC), assim como do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional. Entre as metas, como já citado no subcapítulo *1.4 As Orientações Pedagógicas*, está a meta 16.3:

Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os

professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (PNE, 2014).

Consolidado o conhecimento dos Planos Nacionais de Cultura e Educação, cujas metas são idealizadoras do futuro da sociedade brasileira e de seu patrimônio cultural, há toda uma vida paralela desenrolando-se diariamente, na arqueologia preventiva. Segundo Juliano Campos *et al.* (2013, p. 131), a arqueologia preventiva é “uma ferramenta de proteção e preservação do patrimônio cultural” em virtude de configurar na atual legislação do Licenciamento Ambiental a participação do IPHAN.

Afinal, a participação do órgão federal está presente na Portaria 230/2002, que vigorou de dezembro de 2002 a março de 2015, assim como na atual legislação com a Normativa 001/2015. Em ambas, a pesquisa arqueológica desdobra-se nas ações educativas. Na primeira regulamentação, a Educação Patrimonial está presente em todos os momentos do trabalho arqueológico; na segunda, a EP está presente nas áreas que apresentam sítios arqueológicos. Atualmente, há a Portaria 137/2016, que é voltada especificamente à EP.

Para Campos *et al.* (2013, p. 135), a portaria 230/2002 “proporcionou imensa mudança nas relações entre os trabalhos arqueológicos contratados e as distintas comunidades envolvidas, obrigando ao contratante a elaboração de projetos de devolução social dos conhecimentos gerados no âmbito da arqueologia”.

O cenário colocado na arqueologia preventiva é composto por 4 (quatro) atores: o pesquisador, o empreendedor, a comunidade e o IPHAN, como órgão normativo. O órgão federal tem como norte a proteção do patrimônio cultural nacional; o empreendedor deve seguir as normativas impostas, entre elas o Programa de Educação Patrimonial; ao arqueólogo cabe a execução dos projetos educativos perante a comunidade do entorno do empreendimento; e a comunidade entra nesse “baile” como receptor dessas ações.

Campos *et al.* (2013, p. 135), informa que os arqueólogos “fazem da arqueologia preventiva também uma ferramenta que contribua e atue efetivamente no cumprimento da Lei em questões referentes à preservação e conservação do Patrimônio”. E contextualiza: “já os empreendedores, mesmo conhecendo a Lei, tentam diminuir seus gastos, mesmo que isso implique o não cumprimento ou a total

desconsideração da Lei”. Os autores enfatizam que “foi assim no passado e ainda tem sido assim que se faz arqueologia no Brasil de hoje (2013), em se tratando de arqueologia de contrato (preventiva)”.

Para os autores, “o fato de que, mesmo depois da consolidação de programas de educação inseridos nos projetos de arqueologia preventiva, é necessário dizer que ainda temos na arqueologia brasileira como um todo casos de total desprezo de um lado e de outro”. Conforme a Lei 3.924/1961, “todos os bens arqueológicos e seus respectivos conhecimentos gerados” pertencem à União, “portanto, de bem comum a todos os cidadãos brasileiros”.

Os autores enfatizam que “a socialização das pesquisas arqueológicas está estruturada em duas formas de abordagem, que se cruzam e que se completam”: a primeira, “os mecanismos voltados à divulgação à comunidade em geral (palestras, oficinas, mostras museológicas)”; a segunda, “os voltados para a comunidade científica (artigos, monografias, dissertações, teses)”. A “diferenciação está relacionada à problemática científica abordada”.

Monticelli (2005, p. 218) reflete que ao admitir-se sobre os avanços da arqueologia preventiva, percebe-se que esta oportuniza “pesquisas em áreas inéditas, onde nunca este um único arqueólogo antes e, em muitos casos, dificilmente um arqueólogo voltará (por iniciativa própria)”.

Campos *et al.* (2013, p. 136) lembra que “a partir de fins da década de 1990 iniciou-se uma onda de projetos desenvolvimentistas nos estados, trazendo como consequência o aumento de trabalhos da arqueologia nos mais diversos tipos de obras de engenharia”.

Sendo assim, o modelo de pesquisas arqueológicas oferecidas na atualidade se concentra na pesquisa preventiva; e os conhecimentos levantados sobre o patrimônio cultural brasileiro são, em sua grande maioria, oriundos da necessidade e obrigatoriedade dessas pesquisas arqueológicas perante o licenciamento ambiental/cultural; enquanto a arqueologia acadêmica sofre de escassez de recursos para execução dos seus projetos de levantamento arqueológico (MONTICELLI, 2005, p. 220).

Como explica Monticelli (2005, p. 220 e 221),

a chamada 'arqueologia de contrato' (preventiva) pressupõe contrato ou convênio com empresas de engenharia ou de consultoria ambiental para a realização de tarefas específicas, em área já definida, obedecendo a um cronograma de obras e com o objetivo de obedecer à legislação que regula o cumprimento de estudos ambientais para o atendimento às exigências necessárias para a concessão de licenças, que, por sua vez, permitem a continuidade da obra. Desta forma, encontramos como características intrínsecas objetivos específicos, recursos determinados, algumas vezes restritos ou insuficientes, com prazos estipulados pelas empresas contratantes.

A autora observa que os “recursos obtidos com os contratos para a pesquisa arqueológica em obras têm permitido que dezenas de novos sítios sejam localizados, acervos dos museus estejam sendo incrementados, novos equipamentos adquiridos”. Os desdobramentos desses trabalhos geram pesquisas acadêmicas por meio dos profissionais que procuram desenvolver a ciência e, por consequência, o produto acadêmico que é o artigo, a monografia, a dissertação e a tese.

O que podemos contemplar na bibliografia referendada sobre a Educação Patrimonial, assim como é compreendida pelo IPHAN, é que a EP é elementar para o desdobramento da pesquisa arqueológica. O trabalho arqueológico não termina com o salvamento, a análise e o tombamento do patrimônio material, assim como não se conclui com a identificação e registro do patrimônio imaterial: há sim o processo de trocas entre a comunidade científica e a sociedade; e somente na troca de conhecimento é possível consolidar o patrimônio cultural.

Para que este processo seja viável, não deve ser estabelecido como ponto de partida a “alfabetização cultural”, expressão cunhada no livro *Guia Básico de Educação Patrimonial* de 1999, como bem lembra Schwanz (2006, p. 29), que questiona: “a expressão leva a pensar quem seria um analfabeto cultural. A pessoa, inserida em um grupo, em uma comunidade, que produz cultura e faz uso dela para a sua sobrevivência pode ser um ‘analfabeto cultural’?”. Segue: “Ou seria um analfabeto para certos padrões de cultura que não a dele”? “Como falar em aceitação da cultura do outro se para ser aceito como cidadão ele tem de ser alfabetizado culturalmente?”. O próprio inventário do INRC consegue responder a estas perguntas através de outros questionamentos, mas não pelo ângulo da comunidade acadêmica, e sim, pelo olhar da comunidade local ou regional.

Contudo, Funari e Carvalho (2009, p. 05) contrapõem que “o que pode ser importante e gerador de afeição para um determinado grupo de pessoas, não necessariamente causa a mesma comoção em outro grupo social”. Neste sentido, convém a pergunta: seria possível a preservação de um patrimônio por parte de pessoas que não se reconhecem nele? Para os autores é possível, e sintetizam o assunto, apontando que a ignição para Educação Patrimonial será aplicar esforços em “construir junto com as comunidades os conceitos de patrimônio e de bem público”.

Os autores relatam que há um certo “distanciamento entre a sociedade e seus diversos patrimônios”, mas que este poderá “ser superado através de ações sólidas da Educação Patrimonial”. Para eles, “não se almeja atribuir à sociedade um conhecimento enciclopédico sobre quais são seus patrimônios, datas de fundação, autores, características físicas, entre outros dados. Ao contrário”, para os autores, “a Educação Patrimonial deve agir no sentido de, democraticamente, construir diálogos entre a sociedade e seus patrimônios”.

Estes diálogos devem ser constituídos para “permitir a realização de conexões entre a vida cotidiana das pessoas com o processo histórico relatado. Devem providenciar instrumentos para a reflexão” (Vargas e Sanoja, 1990:53). Assim, cada grupo social torna-se capaz de atribuir significados ao próprio patrimônio e ao bem público como um todo. Têm-se um cidadão crítico pronto para a preservação e, principalmente, para transformação tanto de seu entorno como da sociedade (*Ibid.*, 2009, p. 08).

Renata Fratini (2009, p. 03) conduz seu pensamento pela mesma ótica: para a autora, “não existe o sentimento de pertencimento entre a sociedade e aquilo que é preservado, enquanto deveria evocar dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo, que dialogam com a diversidade coletiva”. Assim, a educação patrimonial torna-se uma “ação relevante para a democratização da cultura e ao acesso à informação” e visa “principalmente, a incorporação do patrimônio por toda a sociedade – e não somente por alguns privilegiados –, e para a formação de cidadãos capazes de se reconhecer como parte desse patrimônio histórico-cultural”.

Gildo Volpado e Michel Silva (2013, p. 109) traduzem o contexto da seguinte forma: “a proteção que é concedida ao patrimônio histórico e cultural de um determinado país representa a importância que a população atribui à sua herança e aos bens que lhe são mais valiosos”. Segundo os autores, esta proteção “pode ser expressa por meio dos instrumentos jurídicos disponíveis para tal fim, pelas políticas

públicas vigentes sobre o assunto e, mais significativamente, sobre o modelo de educação patrimonial implantado”.

Ao efetuarmos um balanço sobre o parágrafo acima, a realidade brasileira é esta somatória e mais. Conforme os autores,

em um país em que parece que tudo se revolve pelo governo e por meio exclusivamente de normas, ao contrário do senso, não bastam leis e políticas específicas para tratar do assunto, se a população não aderir à causa e não se responsabilizar pelo cuidado e preservação de seus bens.

Essa máxima emitida pelos autores acompanha os marcos referenciais da educação patrimonial estabelecidos na Instrução Normativa 001/2015 com os artigos 43º a 45º, que contemplam a concepção, a metodologia e a implementação de ações integradas entre o patrimônio arqueológico e os demais bens acautelados no Projeto Integrado de Educação Patrimonial; e define o público-alvo que será “composto por comunidades impactadas pelos empreendimentos, empregados envolvidos com o empreendimento, comunidade escolar, inclusive professores das unidades selecionadas, e gestores de órgãos públicos localizados na AID do empreendimento (IPHAN, 2015), bem como a atividade que deverá conter, na equipe executora do projeto, licenciados na área da educação.

Um ano após a publicação da IN 001/2015, entra em vigor a Portaria 137/2016 com 7 artigos. O primeiro artigo informa que a portaria institui “um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial – EP enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do Iphan” (IPHAN, 2016).

Para tanto, o IPHAN (2016) entende ser Educação Patrimonial no seu Artigo 2º como “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 sócio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação”.

O Instituto coloca à disposição os instrumentos de referências bibliográficas as publicações: *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*, de 2014 e a *Educação Patrimonial: inventários participativos*, 2016. No Artigo 6º, institui as Casas do Patrimônio, que objetivam “ampliar as possibilidades de diálogo entre o Iphan e a

sociedade por meio da Educação Patrimonial”. Sua organização e funcionamento ocorrerão por meio de parceria “a ser instituída por Acordo de Cooperação Técnica-ACT, com critérios definidos pela CEDUC/ COGEDIP/ DAF” (IPHAN, 2016).

O que mudou na Educação Patrimonial da Portaria 230/2002 para a IN 001/2015; e, conseqüentemente, a Portaria 137/2016, em linhas gerais, segundo Barcelos e Silva (2015, p. 21 e 22) é que “as ações educacionais que foram desenvolvidas até o presente momento se deram a partir de práticas, métodos e referenciais teóricos elaborados pelos próprios arqueólogos”. Para os autores, há a possibilidade das novas normas venha a ser desenvolvidos projetos no modelo interdisciplinar, porém, “há que se esperar para ver seu desdobramento nos projetos futuros”.

Perante a narrativa que vem sendo desenhada nessa tese, a percepção que temos vai ao encontro do que é descrito por Fratini (2009): “não existe o sentimento de pertencimento entre a sociedade e aquilo que é preservado, enquanto deveria evocar dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo, que dialogam com a diversidade coletiva”. A sentença descrita pela autora sobre o sentimento de pertencimento entre a sociedade presente e o patrimônio cultural passado se une pelas linhas jurídicas, como sublinha Volpado e Silva (2013, p. 109), este é o “país em que parece tudo se resolver pelo governo e por meio exclusivamente de normas”. Isso não significa que não precisamos de marcos referenciais, as normativas são importantíssimas, porém não há consenso sobre os conceitos de Arqueologia Pública e Educação Patrimonial que abarcam a difusão do conhecimento patrimonial tangível e intangível perante a sociedade. Vou além: a mera semântica da Educação Patrimonial não é capaz de exprimir o conceito e a diversidade provocada pelo termo *Heritage Education*, de onde o verbete brasileiro foi cunhado.

Como Oliveira (2011, p. 11) bem observa, desde “a década de 1980, muitas instituições e agentes têm empreendido ações de educação patrimonial. Contudo, observa-se que essas possuem naturezas diversas com base em concepções diferentes do que seja educação patrimonial”. Para a autora, isso fica nítido quando “uma determinada atividade” passa a ser “considerada educação patrimonial para uns, mas não para outros”. “Essa confusão é complementada pelo fato de que, em algumas publicações e documentos, a educação patrimonial é considerada uma metodologia

enquanto em outras, fica a impressão de que a metodologia de educação patrimonial seria somente a exposta no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de 1999”.

Isso fica claro na apresentação do projeto e relatório às Superintendências do IPHAN: o conceito utilizado para as ações educativas em algumas SEs está ligado à Arqueologia Pública; enquanto em outras, à Educação Patrimonial. O que torna a percepção de quem recebe o ofício do órgão federal é que o Instituto não trabalha sob o mesmo regimento, e sim na compreensão acadêmica do técnico que lê determinadas publicações e outros que leem outras obras. Há uma divergência notória no campo da divulgação do conhecimento arqueológico.

Para ilustrar essa observação, Oliveira (2011, p. 11) compreende que “a educação patrimonial não é uma metodologia, mas sim uma ação que dispõe de várias metodologias para atingir seus propósitos”. A autora segue a explicação sobre o que sejam “ações educativas, de ações de capacitação e de ações de divulgação”.

**Ações de capacitação** são as destinadas a formar grupos específicos para a preservação do patrimônio cultural, como por exemplo, a formação de mão de obra qualificada para atuar na restauração e conservação de bens culturais. Ações de capacitação podem – e devem – ter um componente de educação patrimonial.

**Ações de divulgação** são aquelas destinadas a disseminar o conhecimento da política de preservação executada pelo Iphan, o modo de atuação da instituição, os bens tombados e registrados, bem como as ações do órgão realizadas nesses ou para esses bens.

**Ações educativas**, por sua vez, podem – e quase sempre têm – algum componente de divulgação. Contudo, as ações educativas pressupõem uma intervenção específica com o propósito de que o indivíduo se aproprie dos bens culturais e os preserve. A ação educativa deve ter como objetivo atingir todos os tipos de público, uma vez que o patrimônio cultural diz respeito, ao mesmo tempo, a cada indivíduo e à coletividade, já que é um conjunto de bens usufruídos por todos. Os bens tombados são de propriedade e/ou estão sob a responsabilidade de um público que é muitas vezes incluído no *rol* de indivíduos que deveria ser atingido pela educação patrimonial, porém na prática é considerado público-alvo de poucas ações empreendidas. Em última instância, isso tem como consequência uma potencial descaracterização, degradação ou mesmo destruição de vários bens culturais importantes pela falta de conscientização desse grupo.

A autora traz como exemplo os Relatórios de Gestão do IPHAN que nos “últimos anos mostram que na própria instituição existe uma mistura das três atividades, principalmente da educação patrimonial e da divulgação, todas englobadas no campo da promoção”.

Barcelos e Silva (2015, p. 22) sintetizam a problemática conceitual no questionamento, “qual era a experiência prévia que os arqueólogos brasileiros

possuíam nesse campo?” (O campo da Educação Patrimonial). E reforçam: “a julgar pela formação de arqueólogos no Brasil, sobre a qual muito já se escreveu, mas não ainda o suficiente, as experiências dos arqueólogos no que toca às relações com a Educação formam sendo construídas por iniciativas individuais ou coletivas”. E seguem, “isto se deve ao fato de que a Arqueologia brasileira, como dito antes, forjou-se sobre uma sólida tradição de pesquisa científica voltada para a produção de dados e interpretações arqueológicas”.

Os autores esmiúçam o imbróglio: “os arqueólogos que assumiram a tarefa de cumprir a determinação legal da Portaria 230, de 2002 até o presente momento (IN 001/2015 e Portaria 137/2016), viram-se diante do desafio de ter que praticamente ‘inventar’ ou ‘re-inventar’ um campo chamado Educação Patrimonial Arqueológica” (BARCELOS; SILVA, 2015, p. 22).

Mário Chagas (2006, p. 04) enfatiza que o “senso comum da ‘educação patrimonial’ significa apenas o desenvolvimento de práticas educacionais (mais ou menos transformadoras) tendo por base determinados bens ou manifestações consideradas como patrimônio cultural”. De tal modo, “este entendimento, ainda que não lançasse mão da expressão debate, estava presente em práticas museológicas do século XIX e no serviço educativo do Museu Nacional, formalmente criado em 1926”.

Para o autor, “a tentativa de estabelecer um marco zero para a ‘educação patrimonial’, fixando uma data de nascimento (1983), uma cidade (Petrópolis/RJ), um museu e uma determinada maternidade ou paternidade”, não é respaldada pelo “cotidiano dos praticantes da assim chamada ‘educação patrimonial’”. O autor enfatiza que “o vínculo de fundo e o seu diferencial estão situados na confluência entre a educação, a memória, a cultura, o patrimônio e a preservação”. E aponta: “de outro modo: a expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular” (*Ibid.*, p. 5).

A outra ênfase que é dada pela Portaria 137/2016 está nas Casas de Patrimônio, que se constituem, conforme o IPHAN (2016), “de um projeto pedagógico, com ações de educação patrimonial e de capacitação que visam fomentar e favorecer

a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural”; e, segundo Marchette (2016, p. 101), trata-se da “realização de atividades que promovam o patrimônio cultural por meio do fomento à educação patrimonial”.

Igor Souza (2017, p. 192) informa que “a ideia das Casas de Patrimônio surgiu no Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização (Depam) do Iphan, entre os anos de 2005 e 2006”, com o objetivo de “estruturar gradativamente as sedes das superintendências regionais e dos escritórios técnicos para funcionar como uma agência cultural local” e, assim, preparar “para atender a estudantes, pesquisadores, visitantes das áreas tombadas e à população em geral”. Segundo o autor, houve um “esforço em se adaptar ao imperativo da diversidade cultural e de aproveitar o processo de capilarização do Iphan, iniciado em 2004”; assim, “o plano também visava ocupar o espaço que a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) deixaria após sua institucionalização, que se deu em 2009”. Para o autor, “os museus do IPHAN eram tidos como a principal interface com a sociedade civil”.

Nesse processo evidenciou-se o papel das ações educacionais voltadas à preservação do patrimônio cultural emergidas de grupos sociais organizados, mostrando sua disposição em compartilhar as responsabilidades nesse encargo. Logo, a busca por “[...] diretrizes deve[riam] orientar a ação institucional, e não regular o campo social que precisa ter independência e criatividade próprias para inventar e sugerir trabalhos de educação patrimonial” (CASCO, 2005, p. 02). O Encontro, de fato, apontou para a imprescindibilidade do uso dos mais sofisticados meios de auscultação pública e o estabelecimento de vias que possibilitem o máximo possível a participação social, sendo esse talvez o principal legado para os demais Marcos Programáticos da Política de EP (SOUZA, 2017, p. 193).

Para o autor, “a finalidade das *Casas do Patrimônio* é ampliar os espaços de diálogo entre o poder público e a sociedade civil, fortalecendo a democracia participativa e os processos decisórios colaborativos em prol do direito à memória, como componente da Política Nacional de Educação Patrimonial (PNEP) (*Ibid.*, p. 206).

Segundo Florêncio *et al.* (2014, p. 14), “em decorrência da necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito das políticas de preservação, o IPHAN, por meio de seu setor de promoção (CEDUC), passou a estruturar e consolidar uma área específica voltada para as ações educativas ligadas à preservação do Patrimônio Cultural brasileiro”. Os autores reforçam que,

com a progressiva consolidação e o adensamento institucional da área, em compasso com as inúmeras iniciativas executadas pelas superintendências e instituições ligadas ao IPHAN, uma série de eventos foram promovidos, visando construir coletivamente parâmetros de atuação marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias na área de Educação Patrimonial (*Ibid.*, 2014, p. 14).

Para os autores, a CEDUC:

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

Portanto, para Analucia Thompson e Igor Souza (2015, p. 159) “a participação dos grupos sociais em todo o processo, desde suas formulações até as execuções, é um pressuposto essencial às atividades de EP”. Além do que, “o autorreconhecimento da sociedade, através do poder público, da sua heterogeneidade, distanciando-se dos discursos generalizantes do Estado Nacional, tradicionalmente produtor de uma cultura unilateralista”.

Para os autores, “os processos participativos, que lançam mão de mecanismos de auscultação e interlocução, são elementos de uma política de asserção da democracia, portanto, de uma política efetivamente pública”. Com esta finalidade, a CEDUC “implementou o que chama de Macroprocessos Institucionais, que compõem a Política Nacional de EP” que decorre do I ENEP em 2005, na cidade de São Cristóvão no Estado de Sergipe. Os macroprocessos possuem 3 (três) eixos que visam a aumentar as discussões sobre o patrimônio cultural na educação formal, assim como implementar as Casas de Patrimônio, e por fim, normatizar as atividades de EP.

Os *Macroprocessos Institucionais* foram estruturados em três eixos:

- a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal. Visa incorporar ou aumentar as discussões sobre o Patrimônio Cultural na rede oficial de ensino, o Iphan, por intermédio da Ceduc e em parceria com o MEC, criou uma linha temática em Patrimônio Cultural no ProExt e a atividade de EP no *Programa Mais Educação*. Apesar de não estar explicitado, o *Programa Mais Cultura no EP: HCP*, trataremos dele mais abaixo, pois também contempla atividades de EP;

- b) Gestão compartilhada das ações educativas. A estratégia concentrou-se na concepção e implementação da Rede Casas do Patrimônio;
- c) Instituição de marcos programáticos no campo da EP. O intuito de normatizar e estabelecer critérios coerentes entre as diversas atividades autointituladas como EP, no Brasil, foram elaborados a *Carta de Nova Olinda* e o *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural*, ambos em 2009, e o *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em 2011 (*Ibid.*, p. 160).

Para tanto, frente às trajetórias pontuadas, ressalto a importância da Educação Patrimonial como método de difusão do conhecimento arqueológico. Nesse sentido, no próximo subcapítulo pretendo expor mais sobre as ações de educação no longo prazo, como bem demonstra o PNEP, e quais os agentes que participam dessa proposta.

#### 5.4 Mirando o Passado com Futuro

Perante a narrativa dos capítulos anteriores, percebe-se através dos dados e da literatura disponível o crescimento da Educação Patrimonial no Brasil, norteado em aproximar as pesquisas arqueológicas da pluralidade de contextos sociais nos quais o patrimônio cultural está presente.

Segundo Carneiro (2009, p. 135), “este movimento de ampliação” das ações educativas “pode ser compreendido a partir de algumas vertentes:” primeiramente, “a continuidade do desenvolvimento de ações no universo museológico que, desde as ações embrionárias na década de 1970, vem aperfeiçoando seus programas junto a diferentes públicos”; em segundo lugar, “as discussões acerca do papel social da arqueologia, com o aprofundamento das reflexões” sobre a educação patrimonial “e, certamente, o avanço da legislação brasileira relativa à proteção do patrimônio arqueológico”.

Para a autora, no caso específico dos programas de educação patrimonial desenvolvidos no contexto dos projetos de levantamento arqueológicos, estão mais no bojo da exigência legal do que das outras vertentes apresentadas: a museologia, o turismo, a história, a geografia, a arquitetura, as artes, as ciências, a educação, o serviço social, e até mesmo na saúde, mais precisamente na Gerontologia. “O que não significa que princípios, métodos, experiências e reflexões não se entrecruzem” (*Ibid.*, 2009, p. 135)

Os Programas de Educação Patrimonial desenvolvidos pela arqueologia possuem distinção da área aplicada, enquanto na arqueologia com viés acadêmico, geram frutos de no mínimo médio a longo prazo, entre o período de 2 a 4 anos. São exemplos de alguns desses casos:

- Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no Campus de Gravataí no Estado do Rio Grande do Sul com o projeto Arqueologia em Sala de Aula, em que o grupo de história, ciências sociais e pedagogia investem em visitas semanais nas escolas públicas do ensino fundamental próximas ao campus, com atividades que partem do concreto, materiais arqueológicos cerâmicos e líticos (originais), para uma construção pedagógica com os professores da rede de ensino, ou seja, inicia-se com os professores para depois incluir os alunos;
- Universidade de Passo Fundo (UPF) no Campus Central, coordenado pelo curso de História que integra o curso de Jornalismo e apoiado pela UPFTV, denominado Momento Patrimônio, que abrange Memória e Cultura e partem para a problemática da conservação do patrimônio cultural local, em que são envolvidas as escolas contando com professores e alunos, assim como a comunidades em geral;
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o Museu da UFRGS, através do projeto 12.000 Anos de História, que desenvolveu um *kit* pedagógico para ser utilizado pelas escolas que visitavam a exposição pré-histórica e recebiam a caixa educativa de arqueologia por empréstimo, contendo réplicas de amostras de peças em cerâmica e lítico, mídia digital 1 (um) DVD contendo documentário sobre arqueologia e cartões com textos sobre os artefatos;
- Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ) através do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM) com o Programa de Educação Patrimonial que visa a preservação e valorização do patrimônio cultural local e regional.

Há outros trabalhos voltados para a comunidade e grupo escolar vinculados às universidades, como o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) em São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Pontifícia Universidade

Católica de Goiás (PUCGO), entre outras. O que marca estes programas é que suas execuções estão voltadas para uma diversidade de público e contam com o desenvolvimento e utilização de diferentes estratégias metodológicas, porque conseguem ser maleáveis justamente quando se encontram e se provêm dentro da academia, mesmo que não venha a ser um projeto de algum laboratório ou faculdade específica. Ainda assim, o tempo de exposição na comunidade consegue ser no mínimo de médio prazo, devido aos programas de pós-graduação em que há participação de alunos do mestrado e doutorado que possuem metas a serem atingidas, que serão suas titulações.

No contra ponta a este modelo, como lembram Monticelli (2005, p. 221) e Bastos e Bruhns (2011, p. 95), os recursos são providos por agência de fomento do governo, logo são escassos; e, assim, são pontuais. Muitas vezes são os projetos arqueológicos que iniciam na pesquisa em campo e acabam nas ações educacionais, costumam ser por etapas, visto que os custos acabam sendo captados por seções. As universidades buscam incrementar seus recursos com trabalhos na arqueologia preventiva, porém o que é possível perceber é que ela ocupa nichos determinados, que são a emissão de endosso institucional, análise laboratorial e ações educativas pontuais. Sobressai que o tempo da academia não é o mesmo tempo do mercado, o que gera uma ocupação diametricamente diferente: a academia trabalha no longo e o mercado no curto prazo. A academia pelo próprio nome é universal, consegue expandir sua capacidade de atingir várias camadas de público e trabalhar em vários períodos. Porém, com todo o gigantismo que tem, demora muito a movimentar-se. Sendo assim, houve a migração de muitos arqueólogos acadêmicos para arqueologia preventiva.

A Portaria 230/2002 e, posteriormente, a IN 001/2015 vincula Programas de Educação Patrimonial para ambos os casos da arqueologia, seja ela acadêmica ou preventiva. A diferença está no número de processos. Conforme os dados do IPHAN (2014), a cada 100 projetos, 94 são destinados à arqueologia preventiva. Logo, a possibilidade de ampliar as ações educativas sobre o patrimônio cultural mostrava-se promissora. Porém a realidade é outra e não se mostra à altura do que está idealizado nos programas, nas literaturas e nas trocas entre os pesquisadores. Revela-se positiva somente para figura da lei, efetua-se a normativa, mas quando se mensura o período de exposição verifica-se a triste prática, o tempo exercido é do tempo presente

ao curto prazo. Ou seja, efetuam-se ações educativas, palestras, oficinas e palestras no tempo presente, no momento em que se está dialogando com a comunidade ou em sala de aula este é tratado como tempo presente. O curto prazo ou tempo de exposição maior consegue-se através de ações que se encontram vinculadas ao salvamento e ao resgate de sítios arqueológicos, isso porque a pesquisa arqueológica termina por ficar na área por um período de 1 (um) a 4 (quatro) meses no local e há o incremento do monitoramento durante as obras, o que pode elevar este período de atividades educacionais para 1 (um) ou 2 (dois) anos, sendo possível a equipe de arqueologia efetuar ações pontuais com a equipe de meio ambiental, mesclando atividades em conjunto. As intervenções em escolas, na comunidade próxima ou com os colaboradores, compartilham de ações educativas que se mobilizam também no curto espaço de tempo, são pontuais ou incisivas, são para aquela escola e naquela turma de alunos, para aquela comunidade e aquele público, para uma palestra específica ou exposição daqueles objetos que foram salvos naquele momento específico, não há o compartilhamento de outras fontes. Mesmo que haja exemplos que demonstram avanços sobre as ações educativas, ainda assim, o seu número é muito pequeno, de 2 a 5 projetos por ano, isso de um número de 94 projetos por ano. O que torna estas propostas delineadas como excelentes, são seus prazos de execuções que envolvem um período de tempo de médio a longo prazo. Exemplo desses modelos, o caso das ações educativas desenvolvidas durante 4 anos, em 9 municípios de colonização italiana do Rio Grande do Sul, contando com 120 escolas e um público de 2985 pessoas envolvidas, coordenado por José Itaquí. A publicação *Educação Patrimonial: a experiência da Quarta Colônia* descreve a proposta, que teve como intuito valorizar o patrimônio cultural desses municípios. O agente e o tempo fiador desse programa foram o professor e a professora no período do médio a longo prazo. A arqueologia preventiva tornou-se a fonte majoritária nas pesquisas arqueológicas.

Outro exemplo da dinâmica das ações educativas na arqueologia preventiva, trata-se do levantamento efetuado pela pesquisadora Aline Bertoncello para a monografia *Entre o Real e o Ideal: análise da Educação Patrimonial em projetos de licenciamento ambiental realizados entre o Rio Peperí Guaçú e Rio Chapecó- SC (2002 a 2012)*, do curso de Especialização em Arqueologia e Patrimônio da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em

2017. O levantamento no IPHAN Superintendência de Santa Catarina para região dos rios Guaçú e Chapecó/SC, entre os anos de 2002 a 2012, demonstrou 54 (cinquenta e quatro) processos para a localidade, desse universo, 11 (onze) “não relataram ou apresentaram as ações educativas”, sobrando 43 (quarenta e três) para análise da pesquisadora. Segundo os dados apresentados, houve 38 (trinta e oito) ações para o público de universitários, comunidade local, estudantes e trabalhadores da obra, e 5 (cinco) para professores e gestores municipais e culturais. Para a autora, as informações demonstraram que os arqueólogos em sua “maioria citaram partes do texto e metodologia do ‘Guia Básico de Educação Patrimonial’”, porém não o executaram. A pesquisadora faz esta afirmação considerando que o guia “aborda a Educação Patrimonial como uma ação permanente e sistemática”, mas os arqueólogos, muitas vezes “apenas entregaram folhetos ou realizaram apenas uma palestra com estudantes, ignorando as etapas de observação, registro, exploração e apropriação” (ALINE BERTONCELLO, 2017, p. 51 e 52).

A autora faz uma ressalva:

Pode-se concluir que os projetos e relatórios que contemplaram a Educação Patrimonial, poderiam ter explorado melhor alguns recursos de divulgação, como, por exemplo, divulgar o trabalho realizado e difundir o conhecimento pela rádio, que ainda é bastante utilizada no interior, ou a própria televisão e internet. Assim também realizar mais visitas aos locais que compõem os sítios arqueológicos. Visando uma continuidade nas ações que compõem os sítios arqueológicos. Visando uma continuidade nas ações de Educação Patrimonial, nas formações com professores das comunidades atingidas e também promovido exposições ou parcerias com os museus locais (*Ibid.*, p. 59).

A ideia exposta pela autora é atraente, porém não há vínculo com a realidade da arqueologia preventiva, o tempo do mercado é outro. Como expor ao empreendedor que ele deve efetuar ações educativas no mínimo de médio prazo e divulgar o conhecimento sobre o patrimônio local e regional, se não há evidências arqueológicas na área empreendida? Mesmo ao ter materiais arqueológicos, o ciclo das ações educativas terá uma brevidade e novamente o conflito. Se a Educação Patrimonial deve prezar por “uma ação permanente e sistemática”, o espaço na arqueologia preventiva não comporta estas demandas, a narrativa nesse território segue o que emana na lei e o estritamente necessário para atingir estes parâmetros; fora desse segmento, quem deve empreender é o Estado, não há como repassar uma proposta de médio a longo prazo para uma demanda de curto prazo. Uma demanda

de longo prazo precisa de parceiros multiplicadores, pode-se investir na comunidade, mas se investirmos nos professores que estão dentro da comunidade, estes podem utilizar o aparelho e os equipamentos estatais para gerar continuidades das ações educacionais com o patrimônio arqueológico.

Vindo a esse encontro, a proposta central dessa tese é refletir estas práticas educacionais no contexto arqueológico. A arqueologia acadêmica e a preventiva se distinguem na execução das ações: a primeira volta-se para atividades de médio e longa prazo e a segunda para a curta e média duração. No parâmetro entre as duas, o cenário da arqueologia preventiva resume-se a cumprir o mínimo que a norma do órgão regulador exige.

O empreendedor executa estritamente o que está colocado na lei do licenciamento ambiental e cultural. Afinal, trata-se de uma empresa e o fim desta é gerar lucro. Mesmo assim, caso aumente-se as exigências a serem cumpridas na etapa da Educação Patrimonial, como está posto na Portaria 137/2016 em relação à Portaria 230/2002, a afetividade e a efetividade nos modelos atuais de Educação Patrimonial comprovam que as dinâmicas são efêmeras. O trabalho desenvolvido na prática educacional tem seu alcance medido proporcionalmente, enquanto estiver diretamente envolvida a equipe multidisciplinar que está executando o programa de educação patrimonial há atividade de difusão do conhecimento sobre o patrimônio cultural local e regional. No término da etapa, se não forem dirigidos esforços aos professores e na escola, todo empenho será encerrado, servirá apenas como estatística. O indivíduo e a comunidade se reconhecendo como processo histórico não acontecerá, porque não houve tempo para maturação dessas ações. Para que estas aconteçam só na longa duração e com a participação efetiva da escola através dos professores.

O empenho que se deseja é expresso por Maria Célia Santos (2008, p. 16): “cada vez mais torna-se necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução”. A autora explica que “as atividades pedagógicas deverão buscar, por meio de uma ação integrada com a comunidade, a qualificação do ‘fazer cultural’ local, buscando inseri-lo nos contextos nacional e internacional” (*apud* THOMPSON; SOUZA, 2015, p. 155 e 156).

Para que isso seja possível é necessário efetivar uma política de Educação Patrimonial que comporte o processo de construção e reconstrução do patrimônio cultural e que envolva a comunidade. O paradigma deve mudar e o cenário proposto vem ao encontro das experiências relatadas nos capítulos anteriores. Essa mudança poderia partir da tributação ou criação da taxa de Educação Patrimonial pelo IPHAN. Cabe lembrar que todo processo do licenciamento que passa no IPHAN não tem taxa ou tributação; os processos que são encaminhados das esferas públicas e privadas são anuídos sem nenhuma forma de taxação ou Guia de Recolhimento da União (GRU).

A taxa cobriria todo o segmento da Educação Patrimonial, seja ela com ou sem evidências arqueológicas. No modelo da atual legislação, o empreendedor cobre os custos do programa de ações educativas (projeto e execução), porém, como foi esclarecido anteriormente, a efetivação dessas ações no médio e longo prazo não se sustentam devido à fase encerrar-se quando a equipe multidisciplinar atingiu fidedignamente os preceitos elaborados no projeto que são orientados pelas normas da lei e nada a mais. O público que vivencia esta prática está sujeito a um ciclo de ações limitadas, ou seja, o período transcorrido nos limites do projeto aprovado pelo IPHAN. Isto se dá porque trata-se de um fazer particular incisivo e não uma ação estatal difusora.

Ao retirar esta prática que é devida na atual legislação ao empreendedor e tributá-lo, o repasse ficará com o ente que é a União na figura do IPHAN; que, através da Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), possibilitará práticas educativas com ciclos de médio a longo prazo. O Relatório de Gestão do exercício de 2015 aponta exemplos da aplicabilidade de ações difusoras: “a edição, impressão e distribuição de 34.900 livros voltados para preservação do patrimônio cultural e educação patrimonial”; a implantação de 14 Casas do Patrimônio, que se constituem como centros de formação para promoção, educação e gestão do patrimônio; a formação de 67 Mestres em Preservação do Patrimônio Cultural e a realização de 18 pesquisas sobre conservação e restauração de bens culturais; entre outros.

A IN 001/2015, no Artigo 45º, Inciso 1º informa:

§ 1º O público-alvo a que se refere o inciso I será composto por comunidades impactadas pelos empreendimentos, empregados envolvidos com o

empreendimento, comunidade escolar, inclusive professores das unidades selecionadas, e gestores de órgãos públicos localizados na AID do empreendimento.

§ 2º A equipe multidisciplinar responsável pela execução do Projeto deverá, necessariamente, contar com profissionais da área da Educação.

§ 3º O cronograma poderá prever ações a serem desenvolvidas também após o início de operação do empreendimento.

§ 4º Atividades pontuais, tais como: palestras e ações de caráter exclusivamente promocional, assim como atividades de esclarecimento e divulgação, não são suficientes para caracterizar Projetos Integrados de Educação Patrimonial.

#### A Portaria 137/2016, no Artigo 5º:

São instrumentos estratégicos de implementação da política de Educação Patrimonial pelo Iphan as Casas do Patrimônio, quando resultantes de um arranjo institucional entre o Iphan, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas, para promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro.

Todas as práticas delineadas na normativa são bem-vindas, porém a que preço? Acredito que a roupagem que está sendo aplicada por estas leis produz pouca efetividade: usando de analogia para esclarecer o meu ponto de vista, a Educação Patrimonial está como água para um jardim. Ao irrigar um jardim com o uso de mangueira ou regador, a qualquer momento do dia, com um volume considerável de água, após a aplicação, vislumbra-se as folhagens molhadas e o solo encharcado, porém passado um período de tempo curto, nota-se que as folhas e a terra se encontram secas, por que isso? Porque não é a exposição ao volume de água que irá irrigar de forma eficaz e garantir um solo úmido, apenas se espalhou água de forma superficial sobre as folhas e o solo raso. Uma boa irrigação requer alguns condicionantes, que o elemento chave, a água, seja usada de forma equilibrada, nem mais ou menos; que seja feito em um período do dia, cedo da manhã ou final da tarde, nunca a pleno sol; que não haja vento médio a forte; que seja regado próximo ao solo. Não é o volume que importa, e sim o tempo de exposição para que a água consiga penetrar nas raízes, pois ao regar na medida de profundidade, garante-se níveis de umidade necessários ao solo. Desta forma não há desperdício de água por motivos de evaporação ou por escorrer para outras zonas do jardim, que não são as plantas. Portanto, no modelo de irrigação por gotejamento consegue-se atingir o objetivo que é deixar as plantas saudáveis e floridas.

As ações educativas são volumosas e pulverizadas nas mais variadas regiões do Brasil, devido à arqueologia preventiva e a sua participação no licenciamento ambiental/cultural. Isso é bem-vindo, porém sua profundidade e enraizamento são ínfimos, salvo algumas poucas práticas de médio prazo. Isso porque, no licenciamento, visa-se atingir as leis e seu ordenamento jurídico: mesmo que estas possuam diretrizes transversais que contemplam a preservação e a valorização do patrimônio cultural, o que é exposto é o volume de público dessas ações e não a qualidade dessas atividades. Assim como quem afere estes projetos e execuções são as Superintendências que estão expostas ao mesmo grau de regramento jurídico que o empreendedor e o arqueólogo, mesmo que haja técnicos preocupados em multiplicar as práticas educativas, estes se deparam com a mesma deficiência que os outros dois, como um operador provido de uma grade curricular que não contempla ações pedagógicas. Poderá aprovar ou reprovar um projeto ou execução da educação para o patrimônio, se a ele falta este conhecimento? A lei é clara: no Artigo 44º da IN 001/2015, Inciso 2º, “a equipe multidisciplinar responsável pela execução do Projeto deverá, necessariamente, contar com **profissionais da área da Educação**” (Grifo nosso). O IPHAN fará o mesmo nas Superintendências para avaliar o Programa de Educação Patrimonial entregue? Para que o processo seja realmente avaliado pelo rigor da lei, é a CEDUC que deve ter a primazia da análise. São estas questões que demonstram que o modelo atual se encontra exaurido.

Ao oferecer a alternativa da taxação no lugar da etapa da educação patrimonial, consegue-se constituir um fundo econômico. As consequências dessas mudanças são a retirada da etapa que está segmentada no licenciamento cultural de curto prazo; a avaliação do produto (projeto e relatórios) de ações educativas das superintendências; oportuniza-se o protagonismo do CEDUC no Plano Nacional de Educação Patrimonial (PNEP); promove-se ações de longa duração através de convênios ou chamadas de editais; e se efetiva a eficiência da metodologia da educação patrimonial que é “uma ação permanente e sistemática” com a comunidade.

A fórmula da taxa de arrecadação seria imposta a todos os empreendimentos que circulam no licenciamento cultural. Na atual legislação, os critérios de identificação das atividades se encontram disponíveis nos Anexos I e II da IN 001/2015 ou na Ficha de Caracterização de Atividade (FCA). Assim, estão distribuídos em 5 (cinco) segmentos (Tabela 3). Salientamos que as pesquisas de cunho acadêmico

seriam taxas como a fração de menor valor, ou seja, parcela caracterizada de Não se Aplica (NA).

Tabela 3. Níveis de enquadramento de empreendimentos da IN 001/2015.

<b>Classificação do Empreendimento</b>	<b>Caracterização do Empreendimento</b>	<b>Procedimentos Exigidos</b>
Não se aplica – NA	Empreendimentos que o IPHAN, <b>a priori</b> , não exigirá a aplicação desta Instrução Normativa, sem prejuízo da incidência da Lei n.º 3.924 de 26 de julho de 1961.	
Nível I	De baixa interferência sobre as condições vigentes do solo, localizados em áreas alteradas, não coincidentes com sítios arqueológicos cadastrados.	Apresentação de Termo de Compromisso do Empreendedor - TCE, conforme art. 15.
Nível II	De baixa e média interferência sobre as condições vigentes do solo e cujas características e dimensões sejam compatíveis com a adoção de ajustes ou medidas preventivas em campo.	Acompanhamento Arqueológico, conforme arts. 16 e 17.
Nível III	De média e alta interferência sobre as condições vigentes do solo, grandes áreas de intervenção, com limitada ou inexistente flexibilidade para alterações de localização e traçado.	Elaboração do Projeto de Avaliação de Impacto ao Patrimônio Arqueológico a ser previamente autorizado por Portaria do IPHAN, e procedimentos subsequentes, conforme arts. 18 e 19.
Nível IV	De média e alta interferência sobre as condições vigentes do solo e cujo traçado e localização precisos somente serão passíveis de definição após a fase de Licença Prévia ou equivalente.	Elaboração do Projeto de Avaliação de Potencial de Impacto ao Patrimônio Arqueológico a ser previamente autorizado por Portaria do IPHAN e procedimentos subsequentes, conforme arts. 21 e 22.

Fonte: IPHAN, 2015.

A partir dos critérios de nivelamento descritos na IN 001/2015 poderia se esquadrear o montante do imposto, bem como o vínculo de identificação da taxa usaria dois critérios, o primeiro o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e o número do Processo emitido pelo IPHAN. A título de exemplificação, o empreendedor solicita o licenciamento no órgão ambiental, seja ele municipal, estadual ou federal; este, por sua vez, participa o IPHAN, pelo qual recebe a FCA, analisa e emite ofício notificando a empresa responsável do enquadramento de nível. No corpo do documento está o número do Processo no órgão federal ao qual o empreendimento está atrelado. O empreendedor efetua o pagamento dessa taxa e protocola no Instituto, que, por sua vez, confere pelos números do CNPJ e Processo, se o montante está contabilizado. O andamento do processo ou anuência do mesmo só se dará quando for dado baixa

do imposto contabilizado. O controle poderá ser efetuado manualmente, com lista de planilha ou protocolo da via original de pagamento ou via sistema com baixa automática e sinalização na tela do processo. Prosseguindo no exemplo, conforme o Relatório de Gestão de 2015, foram 1.080 pesquisas arqueológicas autorizadas pelo Centro Nacional de Arqueologia (CNA) e se for computada uma taxa média de R\$ 3.500,00, o montante disponível para o CEDUC será de R\$ 3.780.000,00 (três milhões, setecentos e oitenta mil reais).

Tomando como parâmetro o Edital do Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt) do MEC da Secretária de Educação Superior (SESu), trata-se de “um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões”; e “visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais e Comunitárias de Educação Superior”. O financiamento médio é de R\$ 100.000,00 por projeto; ou até R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) por programa. A proposta prevê cronograma de 12 (meses) a 18 (dezoito) meses. A linha temática 9: Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, destaca que as propostas devem ter “como pressuposto a troca de saberes acadêmicos e não acadêmicos, devendo haver participação ativa tanto da população externa às IES quanto de seus estudantes no desenvolvimento dos projetos” (PROEXT, 2015). Com os subtemas de Identificação do Patrimônio Cultural; Articulação da Política Nacional de Patrimônio Cultural; Preservação e Salvaguarda do Patrimônio Cultural; Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural; Patrimônio Cultural e Museologia Social, os valores distribuídos para cada segmento foram (Tabela 4):

Tabela 4. Distribuição dos valores do ProExt para os subtemas da linha temática 9: Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, índice de 2015.

<b>Subtemas</b>	<b>Nº de Projetos</b>	<b>Montantes</b>
Identificação do Patrimônio Cultural	1	R\$ 41.264,30
Articulação da Política Nacional de Patrimônio Cultural	1	R\$ 79.201,64
Preservação e Salvaguarda do Patrimônio Cultural	8	R\$ 615.330,55

Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural	11	R\$ 536.719,49
Patrimônio Cultural e Museologia Social	3	R\$ 236.234,00
Total Geral	24	R\$ 1.508.749,98

Fonte: Edital ProExt, 2015.

O valor destinado ao subtema Promoção, Educação e Informação de R\$ 536.719,49 (quinhentos e trinta e seis mil, setecentos e dezenove reais com quarenta e nove centavos) representa 14% ou 7 vezes menos do que o montante da taxa, se ela fosse implantada em 2015. Ou seja, no valor apresentado para este subtema que contemplou 11 (onze) projetos, poderiam ser 77 (setenta e sete) com valor médio de R\$ 49.000,00 (quarenta e nove mil reais). Isso sem contar os parceiros do IPHAN, que seriam o próprio ProExt e o Programa Mais Educação, ambos do MEC.

4.9.4 Promoção, Educação e Informação para o Patrimônio Cultural: a) Produção de documentação sobre o patrimônio cultural pertencente/associado aos variados segmentos da população brasileira, incluindo-se projetos de documentação sobre a diversidade linguística de populações indígenas, descendentes de imigrantes, de comunidades afro-brasileiras, surdos e falantes de línguas crioulas; b) Identificação, organização e tratamento de acervos arquivísticos (conforme definição apresentada no Art. 2º da Lei nº 8.159 de 1991) e musealizados (conforme a Lei 11.904/09 e o Decreto 8.124/13) de relevância para o patrimônio cultural, garantindo seu acesso público; **c) Ações de educação patrimonial que promovam a vinculação social com o patrimônio cultural** (Edital Proext 2015, p. 28 – Grifo nosso).

A intenção de efetuar esta narrativa, “ações de educação patrimonial que promovam a vinculação social com o patrimônio cultural”, está em trazer para o centro da discussão o CEDUC como impulsionador de toda a gestão do PNEP, através dos editais, o que comportaria 3 (três) agentes: a universidade, em virtude da capacidade de estabelecer diálogos com a comunidade em longa duração; o museu, como parceiro dessa troca de experiências no ensino informal e a prática do discurso visual, tátil e narrativo sobre o patrimônio cultural; e, por fim, a escola, com a presença dos alunos e, principalmente, com o corpo técnico que é o educador e a educadora. São estes atores que podem e devem ser as figuras difusoras para inclusão social da comunidade.

Na colocação de Andréa Fetzner (2014, p. 127) ao permear as ações educativas no âmbito escolar propicia-se o “desenvolvimento de experiências sociais

e aprendizagens” que possibilitam “um saber diferente do qual a família já disponibiliza” e nos orienta ao sentimento “de pertencimento de uma nação e, também, em direção ao pleno desenvolvimento de nossas potencialidades. Assim, faz-se o projeto individual, mas também o coletivo”.

O que é reforçado por Thompson e Souza (2015, p. 167) é que

a EP, sob a concepção político-educacional dialógica, sendo posta em prática em todos os procedimentos preservacionistas, da identificação de bens e manifestações culturais ao posterior ato jurídico relativo ao tipo de instrumento protecionista adequado, é uma condição do nosso tempo.

Os autores enfatizam que “quanto mais ações institucionais advindas dos órgãos públicos em parceria com a sociedade civil organizada, melhor, pois é preciso que se possa, na diversidade, chegar a consensos nas práticas, tanto quanto eles aparecem nos discursos”.

Ao elaborar este outro paradigma, partimos da experiência que o patrimônio cultural, ao ser apresentado ao público, depara-se com duas variáveis: o descortinamento do que ele próprio vivencia ou o novo. Este olhar está pautado nas ações educativas promovidas pelo pesquisador. São raros os momentos em que há uma antecipação das futuras práticas arqueológicas. O preparo fica delegado ao segundo plano, visto que o tempo urge, principalmente se verificarmos as ações da arqueologia preventiva. Ao seguir esse parâmetro, o bem patrimonial depara-se com este momento, o instante fetiche. Segundo Celso Vasconcellos (2014, p. 19) “para fazer algo equivocado, não é necessário que o sujeito tenha intenção: basta que não pondere com mais cuidado sobre o conjunto de condicionamentos de sua prática ou sobre as possíveis repercussões de sua ação, enfim, basta reproduzir o que está dado”.

A prática educativa não conduz em formar pessoas, mas abrir “a elas, a possibilidades de formarem-se frente à sociedade de que participam” (FETZNER, 2014, p. 127). No momento em que se definir que a ignição da Educação Patrimonial se pauta nas escolas, passa-se a mirar o passado através do patrimônio cultural que se encontra no presente, a permanência dessa condução possibilita a mudança e assume, dentro de um modelo definido, a possibilidade de se mirar o futuro. Como demonstra Sônia Lima (2013, p. 199) “a escola não se define apenas como um espaço

de produção de conhecimento; ela também é um espaço de socialização, de cidadania, de conagração, de experiências a serem vivenciadas coletivamente”.

Assim como Santos (2007, p. 152 e 153) reforça que “a escola tem um papel social muito importante, é um local de aprendizagem, de formação, tem um compromisso com os alunos, com o currículo, com a comunidade, é um local de conhecimento, de descobertas e de críticas”. Para a autora, “as práticas pedagógicas têm que se ater ao currículo, mas, com a incorporação dos temas transversais, pode trazer o cotidiano dos alunos para a escola”. Nesse sentido, “as problemáticas sociais enfrentadas pelos alunos devem estar em sala de aula, construindo uma transversalidade com as disciplinas, trazendo para o cotidiano da escola o cotidiano do aluno, já que a escola faz parte do seu dia-a-dia”. Para tanto, “a educação patrimonial pode ser tratada em sala de aula, mesmo não fazendo parte do currículo obrigatório. Para isso, basta que o patrimônio cultural faça parte do cotidiano dos alunos”.

A autora faz uma reflexão sobre a inclusão do patrimônio cultural no currículo escolar, considerando que esta “é uma forma de se trabalhar com conceitos como preservação, identidade nacional, diversidade cultural, bens culturais de natureza material e imaterial, enfim, conceitos que envolvem o universo patrimonial e cultural”. Abre-se a “oportunidade de trabalhar com o conceito de cidadania, tema tão presente nas escolas e na ação de instituições governamentais”. Ao tratar-se sobre essa temática cidadania e patrimônio cultural, “percebe-se que a relação do patrimônio com a sociedade inclui as noções de identidade, reconhecimento, respeito e proteção, entre outras. A relação da sociedade com o patrimônio inclui também o exercício da cidadania, ou seja, direitos e deveres” (*Ibid.*, p. 156).

Se pelo princípio da cidadania tem-se direito, nesse caso, de ver protegidos os bens culturais formadores da sua identidade, também existem deveres, como proteger os bens formadores dessa identidade. Então, se na relação patrimônio cultural e sociedade se aplica o princípio da cidadania, o indivíduo está praticando uma ação política, exercendo ele mesmo o ato de ver garantido os seus direitos. Está exercendo sua cidadania ao reconhecer esses bens culturais e conseqüentemente protegê-los (*Ibid.*, p. 158).

A autora conclui que “o estreitamento da relação comunidade-escola é o fator que possibilita a aplicação de um projeto de Educação Patrimonial”, uma vez que a “escola, reconhecendo a cultura que existe no ambiente onde o aluno vive, está

legitimando as práticas sociais que compõem essa cultura”. Assim, abre “precedentes para que os alunos também reconheçam a importância da sua cultura local e, mais ainda”, para o reconhecimento de que “essa cultura integra o seu patrimônio cultural e, por isso, ao preservá-lo, irão preservar sua própria história” (*Ibid.*, p. 159).

Luciana Peixoto (2009, p. 92) complementa que o patrimônio cultural “se constitui a partir do entendimento – e da necessidade – de que um determinado marco social (acontecimento, monumento) é importante não só para um grupo, mas para toda a sociedade”. A autora explica que

a parti daí, através dos mecanismos de reprodução social, se faz uma articulação das memórias (individual e coletiva) no sentido de que esse marco social seja reconhecido como patrimônio por toda a sociedade e que assim cumpra a sua função primeira: estabelecer relação de identidade.

Igualmente, vale o pensamento de Joël Candau (2012, p. 63), que a articulação das memórias sociais se constitui também das “falhas de memória, os esquecimentos e as lembranças carregadas de emoção”, que “são sempre vinculados a uma consciência que age no presente”.

Porque a memória organiza os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro, devemos ver nela menos uma função de conservação automática investida por uma consciência sobreposta do que um modo essencial da consciência mesma, o que caracteriza a interioridade das condutas. A lembrança não contém a consciência, mas evidencia e manifesta, é a consciência mesma que experimenta no presente a dimensão do seu passado (*Ibid.*, p. 63).

Desse modo, podemos compreender que a memória, a identidade, o patrimônio, a territorialidade, a educação, a representação social e a cultura se encontram contidas no cotidiano. Heller (2008, p. 32) explica que o cotidiano “é a vida de todos os dias e de todos os seres humanos em qualquer época histórica”. Para a autora “o que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em si’” (*Ibid.* p. 33).

E assim, chegamos ao final dessa jornada. A reflexão que trago está recheada de perguntas, mas há certezas nesse ensaio: de que a Educação Patrimonial é o melhor método na difusão do patrimônio cultural e, para que ela se torne efetiva e afetiva no cotidiano, a participação do professor e professora como promotores dessas ações é importantíssima.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, Cristine Eugênia. **Cultura Material na Sala de Aula: o professor como agente multiplicador.** Monografia. Especialização na Pós-Graduação Lato Sensu do Centro de Extensão Universitária, 2006.

ANDRADE LIMA, Tânia. Cerâmica Indígena Brasileira. In.: RIBEIRO, Darcy (Ed.). **Suma Etnológica Brasileira.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1987.

ANGELIN, Simone Ferreira Naves. **A educação patrimonial como mediadora da informação no Projeto de Arqueologia Preventiva na área de intervenção do Projeto Juruti/Pará.** Monografia. Curso de Especialização em Arqueologia, História e Sociedade da Universidade de Santo Amaro, 2010.

BARCELOS, Artur Henrique Franco; SILVA, Adriana Fraga de. Entendi. Não Entendi. A divulgação da arqueologia nas cartilhas de Educação Patrimonial. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CAMPO, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes (Orgs.). **Arqueologia pública e patrimônio: questões atuais.** Criciúma/SC: UNESC, 2015.

BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia dos Reis; BEZERRA, Márcia; CAIXETA, Maria Joana Cruvinel; D'OSVUALDO, Vera Lúcia Abrantes. **Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Artigos e Resultados.** Goiânia/Goiás: Superintendência IPHAN Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2008.

BASTOS, Rossano Lopes. **Preservação, arqueologia e representações sociais: uma proposta de arqueologia social para o Brasil.** Erechim/RS: Habilis, 2007.

\_\_\_\_\_; BRUHNS, Katianne. As várias faces do Patrimônio Arqueológico. In.: MILDNER, Saul Eduardo Seiguer (Org.). **As várias faces do patrimônio.** Santa Maria: Pallotti, 2011.

\_\_\_\_\_; SOARES, Fernanda Codevilla; BRUHNS, Katianne; TEIXEIRA, Adriana. **A arqueologia na ótica institucional: IPHAN, Contrato e Sociedade.** Erechim/RS: Habilis, 2007.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Marise Campos. **Normas e Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico.** São Paulo/SP: Superintendência do IPHAN em São Paulo, 2010.

BEM, Sueli Ferreira de. **Conversa de patrimônio em Jundiáí.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

BERTONCELLO, Aline. **Entre o Real e o Ideal: análise da Educação Patrimonial em projetos de licenciamento ambiental realizados entre o Rio Peperí Guaçú e Rio Chapecó- SC (2002 a 2012).** Monografia. Curso de Especialização em Arqueologia e Patrimônio da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2017.

BEZERRA, Márcia. **O Australopiteco Corcunda: as crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola.** Tese. Programa de Pós-Graduação de

Arqueologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Nossa herança comum: considerações sobre a educação patrimonial na arqueologia Amazônica. In.: PEREIRA, Edithe; GUAPINDAIA, Vera (Orgs.). **Arqueologia Amazônica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, V. 2, p. 1021 a 1037, 2010. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/62935609/2010-Arqueologia-Amazonica-Bezerra-M-Nossa-Heranca-Comum> >.

\_\_\_\_\_. As moedas dos índios: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, Ilha de Marajó, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, Belém, V. 6, Nº 1, p. 57-70, jan.-abr., 2011.

\_\_\_\_\_; SCHAAN, Denise Pahl; CAROMANO, Caroline Fernandes (Orgs.). **Arqueologia e educação patrimonial em Serra Leste, Curionópolis, Pará**. Belém/PA: GKNoronha, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho: limites e possibilidade de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

Brandi & Bandeira Consultoria Cultural. **Maranhã de Outros Tempos: pré-história e história da Ilha de São Luís/MA**, 2014.

BRASIL **Portaria Interministerial nº 60** de 24 de março de 2015. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL, Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu. **Edital PROEXT 2015**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15149-edital-proext-2015&category\\_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15149-edital-proext-2015&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192) >.

BRASIL. **Decreto nº 22.928** de 12 de julho de 1933. Erige a cidade de Ouro Pedro em monumento nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22928-12-julho-1933-558869-publicacaooriginal-80541-pe.html> >.

BRASIL. **Lei nº 378** de janeiro de 1937. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25** de 30 de novembro de 1937. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848** de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.534** de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Lei nº 3.924** de 26 de junho de 1961. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Lei nº 6.766** de 19 de dezembro de 1979. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> >.

BRASIL. **Resolução CONAMA nº 001** de 23 de janeiro de 1986. Disponível em: < <http://ibama.gov.br/> >.

BRASIL. **Lei nº 7.542** de 26 de setembro de 1986. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/> >.

BRASIL. **Decreto nº 95.733** de 12 de fevereiro de 1988. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 69** de 23 de janeiro de 1989. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **PCN**, Lei Federal do Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRASIL. LEI DE DIRETIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **LDB**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **PCN**: Tema Transversal Pluralidade Cultural, 1999. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **PCN**: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental, 1999. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRASIL. **Decreto nº 3.531** de 4 de agosto de 2000. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Lei nº 10.166** de 27 de dezembro de 2000. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Decreto nº 3.912** de 10 de setembro de 2001. Disponível em:

BRASIL. **Decreto nº 5.040** de 7 de abril de 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5040.htm) >.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17** de 24 de abril de 2007. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192) >.

BRASIL. **Decreto nº 6.844** de 7 de maio de 2009. Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Acesse\\_o\\_Regimento\\_Interno\\_na\\_integra\\_aqui.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Acesse_o_Regimento_Interno_na_integra_aqui.pdf) >.

BRASIL. **Lei nº 12.343** de 2 de dezembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. **Parecer Normativo**: emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 7 de abril de 2010 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2010. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 419** de 26 de outubro de 2011. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PNE**, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

BRONZ, Deborah. **Empreendimentos e empreendedores**: formas de gestão, classificações a partir do licenciamento ambiental, Brasil, século XXI. Tese. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia e turismo**: os caminhos para a educação patrimonial. São Paulo: 4NESP, 1988.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Orgs.). **Por um outro amanhã**: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.

CAMPANI, Adriana. Educação Patrimonial: uma experiência em busca de uma inovação no ensino e no aprender. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, Brasília, p. 7 a 21, Jan/Dez, 1997.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da S. G.; MATIAS, Carlos Paulo dos Passos; SANTOS, Marcos César Pereira; ZOCHE, Jairo José. Arqueologia no âmbito dos licenciamentos ambientais: pesquisa, proteção e preservação patrimonial. In.: PREVE, Daniel Ribeiro; ENGELMANN FILHO; Alfredo;

CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Patrimônio Cultural, Direito e Cidadania**. Erechim/RS: Habilis, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. Educação Patrimonial em Arqueologia de Contrato: experiência na área da LT 500kV Neves 1 – Mesquita – Escolas do Município de Santa Luzia (MG). **Patrimônio: Lazer & Turismo**, V. 6, Nº 5, p. 39 a 68, Jan a Mar, 2009.

CARNEIRO, Carla Gilbertoni. **Ações educativas no contexto da arqueologia preventiva**: uma proposta para a Amazônia. Tese. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Revista Eletrônica do IPHAN – Patrimônio**, Nº 3, Jan/Fev, 2006. Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao\\_museu\\_patrimonio\\_ten\\_sao.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_ten_sao.pdf) >.

CHIANCA, Luciana. Patrimônio, memória e tecnologias digitais. In.: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa/PB: IPHAN, 2013.

COELHO, Olinio Gomes Paschoal. Novos atores na preservação do patrimônio: estados, municípios e sociedade civil. In.: AZEVEDO, Paulo Ormindo David de; CORRÊA, Elyane Lins. **Estado e Sociedade na Preservação do Patrimônio**. Salvador/BA: EDUFBA: IAB, 2013.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **ICOM**. Disponível em: < [www.icom.org.br](http://www.icom.org.br) >.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. **CONAMA**. Disponível em: Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/port/conama/> >.

CORDOVA, Maria Julieta Weber. **A produção de memória e o patrimônio na Lapa/PR: perspectivas para o currículo escolar**. Revista HISTEDBR, On-line, Ponta Grossa/PR, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação Educativa. In.: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário Volume 2. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006.

\_\_\_\_\_. Prática Educativa. In.: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário Volume 2. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006.

CURADO, Danilo. **Elaboração de Projeto de Lei visando a taxação das pesquisas arqueológicas no âmbito do Licenciamento Ambiental brasileiro**. Monografia. Curso de Especialização em Gestão Pública 10ª Edição da Coordenação-Geral de Especialização da Diretoria de Formação Profissional da Escola Nacional de Administração Pública, 2016.

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcato. **Relato sobre os primeiros anos da Educação Patrimonial no Brasil**. Agosto de 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 7 Edição, 2001.

DISTRITO FEDERAL BRASÍLIA. **Portaria nº 265** de 17 de agosto de 2016. Disponível em: < [http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2016/08\\_Agosto/DODF%20155%2017-08-2016&arquivo=DODF%20155%2017-08-2016%20SECAO1.pdf](http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2016/08_Agosto/DODF%20155%2017-08-2016&arquivo=DODF%20155%2017-08-2016%20SECAO1.pdf) >

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Tatiana Costa. **Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em

Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In.: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana Izete Muniz; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. **Anais**. V Simpósio Capixaba de Memória Institucional: Educação Patrimonial, Memorial do Ministério Público do Estado do Espírito Santo, V. 5, p. 9-19, Vitória/ES, 2015.

\_\_\_\_\_; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana Izete Muniz; CAVALCANTE, Ivana Medeiros Pacheco; SILVA, Juliana de Souza; LONG, Larissa; KROHN, Ellen Christina Ribeiro; SILVA, Anna Paula; MEDEIROS, Maria da Glória; DUTRA, Maria Vitória de Moraes. **Educação Patrimonial: Inventários Participativos**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2016.

FOGOLARI, Everson Paulo. **Gestão em projetos de arqueologia**. Erechim/RS: Habitis, 2009.

FRATINI, Renata. Educação Patrimonial em Arquivos. **Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo**, Nº 34, Janeiro de 2009. Disponível em: < <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia05/> >.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Achaeology, education and Brazilian identity*. **Antiquity, education and Brazilian Identity**, 74: 182-5, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CARVALHO, Aline Vieira de. Patrimônio e Diversidade: algumas questões para reflexão. **Anais**. Evento IPHAN e Biblioteca Nacional da França, Paris, p. 303 a 309, Outubro de 2005.

\_\_\_\_\_; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. In.: SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Aline Vieira de. **As possibilidades da Arqueologia Pública**. (Online). 24 março de 2009. Disponível em: < <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=arqueologia&id=31> >.

\_\_\_\_\_. Os historiadores e a cultura material. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Aline Vieira de. **Patrimônio cultural, diversidade e comunidade**. Primeira Versão – IFCH-UNICAMP, V. 143, p. 1-69, 2011.

\_\_\_\_\_; BEZERRA, Márcia. Arqueologia Pública na América Latina. In.: MACHADO, Gerson; SOUZA, Flávia Cristina Antunes de; STEINBACH, Judith (Orgs.). **Educação patrimonial e arqueologia pública: experiências e desafios**. Itajaí/SC: Casa Aberta Editora, 2013.

\_\_\_\_\_; TEGA, Glória. A arqueologia e a divulgação. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CAMPO, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes (Orgs.). **Arqueologia pública e patrimônio: questões atuais**. Criciúma/SC: UNESCO, 2015.

GAZZÓLA, Lucivani. Educação Patrimonial: teoria e prática. **Anais**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCRS, p. 1445 a 1457, Outubro de 2009.

\_\_\_\_\_; TREVISOL, Joviles Vitório. Os docentes e a educação patrimonial na escola: elementos para a formulação de uma política pública. **Cadernos do CEOM**, Ano 22, Nº 30, p. 411-430, 2009.

GOMES, Juliane Maria Puhl. **Arqueologia na sala de aula: resignificando conceitos**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. Anais. Minas Gerais: 2010.

GONÇALVES, Janice. O SPHAN e seus colaboradores: construindo uma ética do tombamento (1938-1972). In.: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Manual Diretrizes para Educação Patrimonial**, 2016. Disponível em: <  
[https://pepfurg.files.wordpress.com/2012/09/diretrizes\\_para\\_educacao\\_patrimonial.pdf](https://pepfurg.files.wordpress.com/2012/09/diretrizes_para_educacao_patrimonial.pdf)>.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Ano 14, Nº 12, Unoesc – Chapecó, p. 159 a 180, Junho, 2000.

\_\_\_\_\_. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HACK, Édina Francini Simão. Entre o ensino de História e a Educação Patrimonial: em busca da investigação de bens culturais locais. **Revista Confluências Culturais**, V. 2, Nº 1, Março de 2013.

HAIGERT, Cynthia Gindri; POSSEL, Vanessa Rodrigues; SOARES, André Luis R. Educação Patrimonial: história como uma forma de preservação. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 1999, Ijuí. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - **Anais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. p. 459-466.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERBERTS, Ana Lúcia; COMERLATO, Fabiana. Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar. **Material Didático para Professores dos Municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul**. SCIENTIA CONSULTORIA CIENTÍFICA, ELETROSUL CENTRAIS ELÉTRICAS S.A., MASJ e MU/UFSC, Ano 2003.

HILBERT, Klaus Peter Kristian. Qual o compromisso social do arqueólogo brasileiro? **Revista de Arqueologia**, N. 19, p. 89-101, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ossos do Ofício**. Curitiba/PR: Ed. Prisma, 2016.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação Patrimonial. **I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos**. Petrópolis: Museu Imperial/Fundação Nacional Pró-Memória/ Secretaria da Cultura/ MEC, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação Patrimonial**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, Programa Nacional, (Encarte em boletim do Programa Nacional de Museus), 1984

\_\_\_\_\_. **Educação Patrimonial II**. Boletim do Programa Nacional de Museus, Brasília, MinC, FNPM, nº 3, 1985.

\_\_\_\_\_. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre a cultura arquitetônica e urbanística**, Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. 20 anos depois de Santiago: a declaração de Caracas - 1992. In.: ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM. p. 32-35, 1995.

\_\_\_\_\_; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

\_\_\_\_\_. A Educação Patrimonial – um processo em andamento. **Simpósio Internacional Museu e Educação: conceitos e métodos**. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. A gestão dos museus e do patrimônio cultural. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº 31, p. 33-52, 2002.

\_\_\_\_\_. Lições das Coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília: IPHAN, nº 31, p. 220-233, 2005.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN, 2017. **Currículo de Dra. Maria de Lourdes Parreiras Horta**. Disponível em: < <http://institutocravoalbin.com.br/maria-de-lourdes-parreiras-horta/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 07** de 01 de dezembro de 1988. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 40** de 13 de julho de 2000. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 230** de 13 de julho de 2002. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial** – I ENEP, São Cristóvão, Sergipe, 2005. Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/I\\_encontro\\_nacional\\_de\\_educ\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/I_encontro_nacional_de_educ_patrimonial.pdf) >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta de Nova Olinda** – I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2010.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Catálogo de Resultados do Fórum Juvenil de Patrimônio Mundial**. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2010.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação** – Fascículo 1. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2011.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: orientações ao professor** – caderno temático 1. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2011.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Gestão do IPHAN 2011**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Notas sobre II Encontro Nacional de Educação Patrimonial** – II ENEP, Ouro Preto, Minas Gerais, 2011. Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/II\\_encontro\\_nacional\\_de\\_educ\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/II_encontro_nacional_de_educ_patrimonial.pdf) >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 92** de 5 de julho de 2012. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: reflexões e práticas** – caderno temático 2. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2012.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Gestão do IPHAN 2012**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial no Programa mais Educação** – Manual de Aplicação. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2013.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação** – Fichas do Inventário. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2013.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Gestão do IPHAN 2013**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Gestão do IPHAN 2014**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Gestão do IPHAN 2015**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.. **Instrução Normativa nº 001** de 25 de março de 2015. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro do Professor – Volume 1. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro do Professor – Volume 2. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro 1. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro 2. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro 3. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação** – Livro 4. Brasília/DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC, 2015.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Atividades do IPHAN 2011 a 2014**. 2015. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 137** de 28 de abril de 2016. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Casas do Patrimônio**. 2016. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/502> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional de Referências Culturais - IRNC** 2016. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Livraria**. 2017. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/livrariaVirtual?categoria=30&busca=> >.

ITAQUI, José; VILLAGRÁN, Maria Angélica. **Educação Patrimonial: a experiência da quarta colônia**. Santa Maria/RS: Gráfica Pallotti, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 1996.

LEENHARDT, Jacques. Teoria e Prática do Patrimônio. In.: BERND, Zilá; SANTOS, Nádia Maria Weber. **Bens Culturais: temas contemporâneos: ensaios**. Porto Alegre/RS: UNILASSALE, 2011.

LIMA, Leilane Patrícia. **A arqueologia e os indígenas na escola: um estudo de público em Londrina/PR**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LIMA, Livia Morais Garcia. **Turismo, Cultura e Velhice Bem-Sucedida: contribuições para a elaboração de atividades turístico-culturais para idosos no contexto de fazendas históricas paulistas**. Dissertação. Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

LIMA, Sônia Regina Albano de. Mais reflexão, menos informação! In.: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

LUPORINI, Teresa Jussara. Lugares da memória no Estado do Paraná: demandas e políticas pela preservação do patrimônio cultural. **Olhar de Professor**, V. 1, Op. 115 a 128, Ponta Grossa, 1998.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul/RS: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2006.

MACHADO, Sandra. O poder transformador da Educação Patrimonial. **Revista Eletrônica MultiRio** – a mídia educativa da cidade. Reportagem de 17 de agosto de 2015. Disponível em: < <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3025-o-poder-transformador-da-educacao-patrimonial> >.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial e memória coletiva: a percepção de alunos de ensino fundamental acerca do patrimônio cultural local. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho de 2011.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial: uma análise conceitual. **Anais**. II Encontro Cidades Novas – a Construção de Políticas Patrimoniais: mostra de ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do País, Centro Universitário Filadélfia – UniFil, Londrina/PR, p. 1 a 17, Outubro de 2009.

MALTÊZ, Camila Rodrigues; SOBRINHO, Cristiane Paula Corrêa; BITTENCOURT, Daphne Lorene Alves; MIRANDA, Kelly dos Reis; MARTINS, Lilian Nascimento; CASTRO, Magali de. Educação e Patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio cultural. **Revista Pedagogia em Ação**, V. 2 – Semestral, Nº 2, p. 1-117, Novembro de 2010.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Curitiba/PR: InterSaberes, 2016.

MARTINS, Maria Helena Pires. **Preservando o Patrimônio & Construindo Identidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MATOS, Alexandre Pena. Educação Patrimonial nas escolas e empreendimentos arqueológicos: a cultura material nos Bens Culturais Familiares. In: X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH-RS. **Anais**. Rio Grande do Sul: 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Patrimonial: roteiro para ações educativas em escolas de ensino fundamental. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva (Orgs.). **Arqueologia Pública e Patrimônio: questões atuais**. Criciúma/SC: UNESC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tabela de Conjunto de Dissertações**. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tabela de Conjunto de Teses**. 2017.

\_\_\_\_\_; POMPEU, Filipi Gomes de. Educação Patrimonial: ações educativas na escola de ensino fundamental Leopoldina Veras da Silveira em Capão da Canoa/RS. In.: VIANNA, Marcelo *et al.* (Orgs.) **O Historiador e as Novas Tecnologias** – reunião de artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas – PUCRS. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015.

\_\_\_\_\_; MELCHIADES, Carlos Eduardo Ferreira; HILBERT, Klaus Peter Kristian. Ações Educacionais: comunidade e grupo escolar da Vila do Seival no município de Candiota/RS. **Anais**. X SAB Sul: desconstruindo assimetrias e III Jornadas de *Actualización em Arqueología Tupi-Guarani*, Pelotas, Brasil, Educação Patrimonial: práticas e métodos. Pelotas: UFPEL, V. 1, p. 84 a 85, 2016.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Arqueologia de Salvamento no Brasil: uma avaliação crítica**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Texto mimeografado. 1988.

MENEZES, Fernando Vendrame. Ensaio de análise das dissertações e teses sobre ensino secundário na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (2004 – 2014). **Anais**. XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro-Oeste. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social, Goiânia/GO, p. 1-14, Outubro de 2014.

MENEZES, Victor Henrique; BIAZOTTO, Thiago do Amaral; MORAIS, Gabriela Souza; POMPEU, Patrícia; MONTEIRO, Ana Lúcia Marques; CARVALHO, Aline Vieira. Construções de diálogos e compartilhamento do conhecimento – algumas reflexões acerca da divulgação científica, educação patrimonial e arqueologia pública. **Cadernos do Lepaarq**. V. XI, Nº 21, 2014.

MILDER, Saul Eduardo Seiguer (Org.). **Educação Patrimonial: perspectivas**. Santa Maria/RS: LEPA/UFSM, 2005.

MONTICELLI, Gislene. **Arqueologia em obras de engenharia no Brasil: uma crítica aos contextos**. Tese. Curso de Doutorado Internacional em Arqueologia do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. **Deixe Estar: patrimônio, arqueologia e licenciamentos ambientais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, V. 22, Nº 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Tobias Vilhena. **Preservação Arqueológica e Ação Educativa nas Missões**. Tese. Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto F.; FELICETTI, Vera Lucia. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, V. 34, Nº 2, p. 230-240, Maio-Agosto, 2011.

MÜLLER, Leticia Morgana. **Estudo e Valorização do Patrimônio arqueológico do vale do Rio Pelotas, SC: a contribuição da UHE Barra Grande**. Florianópolis/SC, 2011.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no IPHAN**. Monografia. Especialização em Gestão Pública na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Carta de Nova Délhi**, 1956. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/> >.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Convenção Relativa às Medidas a Serem Adotadas para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedades Ilícitas dos Bens Culturais**, 1970. Disponível em: < <https://www.museus.gov.br/> >.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**, 1972. Disponível em: < <https://www.museus.gov.br/> >.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In.: BITTENCOURT, Circe. **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA. **A Escola Nova**. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_escolanova.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanova.htm) >).

PEIXOTO, Luciana da Silva. Cultura material e memória social. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CERQUEIRA, Fábio Vergara; NOBRE, Chimene Kuhn (Org.). **Arqueologia histórica, memória e patrimônio em perspectiva multidisciplinar: contribuições da arqueologia, história, literatura, arquitetura e urbanismo**. Pelotas/RS: IMP. LEPAARQ/UFPel, Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimonial Cultural/UFPel, 2009.

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

PEREIRA, Julia Wagner. O tombamento: de instrumento a processo na construção de uma ideia de nação. In.: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural – Educação Patrimonial – Volume 1**, autor: Adson Rodrigo S. Pinheiro. Fortaleza/CE: Seculfor: IPHAN, 2015;

PIRES, Selma de Oliveira Bastos. **Educação Patrimonial: memória e identidade da Cidade de Goiás – patrimônio pra que te quero**. Goiânia/Goiás: Superintendência IPHAN Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2010.

POLONI, Rita Juliana Soares. Lições de brasilidade: arqueologia, patrimônio e nacionalismo durante o Estado Novo. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CAMPO, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes (Orgs.). **Arqueologia pública e patrimônio: questões atuais**. Criciúma/SC: UNESC, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUSQUE. **Lei nº 3.593** de abril de 2013. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br> >.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GARIBALDI/RS. **Lei nº 4.305** de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br> >).

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA. **Plano Municipal de Educação Patrimonial (2013-2022)**, 2017. Disponível em: < <https://www.olinda.pe.gov.br/novosite/noticias/patrimonio/page/3/> >).

PRUX, Paula Raymundo. **Guardiões de Memória: uma análise da relação entre patrimônio edificado e mídia impressa**. Monografia. Graduação em Jornalismo no Programa de Comunicação Social pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.

RANGEL, Marília Machado. Educação Patrimonial: conceitos sobre patrimônio cultural. Grupo Gestor (Org.). **Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial**. Belo Horizonte/MG: Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), 2002.

REIS, Flávia Maria da Mata; VELOSO, Tânia Porto Guimarães. **Nas trilhas dos vestígios arqueológicos: arqueologia na Estrada Pico-Fábrica**, Editado pela empresa Vale S.A. em agosto de 2015.

REIS, José Alberione dos. **Não pensa muito que dói: um palimpsesto sobre teoria na arqueologia brasileira**. Porto Alegre: EIDPUCRS, 2010.

REZENDE, Maria Beatriz. **Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil – 1**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil – 2**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil – 3**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil – 4**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2014.

ROSSI, Alessandra Vanessa. **Patrimônio cultural: entenda e preserve: guia de atividades de educação patrimonial**. Campinas/SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

SANTOS, Camila Henrique. Educação Patrimonial: uma ação institucional e educacional. In.:IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

SANTOS, Cecília Rodrigues dos. Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

SANTOS, Evanilda. **Educação Patrimonial na escola Ana Nery: descobrindo o patrimônio cultural**. Monografia. Graduação em Museologia do Centro de Artes Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

SCHAAN, Denise Pahl Schaan. **Altamira: arqueologia, cultura e diversidade**. Editado Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte (DNIT), 2009.

\_\_\_\_\_. **Um Porto, Muitas Histórias: objetos arqueológicos do Porto de Santarém e seus contextos**. Editado Companhia das Docas do Pará, 2012.

SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira. **Arqueologia Regional e Educação: propostas de estudos sobre um “passado excluído” de Araraquara/SP**. Tese. Doutorado em História Cultural do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, V. 9, p. 49-87, 1998.

SCHWANZ, Angélica Kohls. Educação Patrimonial: a pedagogia política do esquecimento? **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**, V.III, Nº 5/6, p. 25-40, Pelotas, RS, Editora da UFPEL, 2006.

SCHWENGBER, Valdir Luiz. **Arqueologia e Informática: uma proposta de Educação Patrimonial sobre os sambaquis do sul de Santa Catarina**. Dissertação. Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

SILVA, Eder Janeo da; TULUX, Bruno Mendes; LE BOURLEGAT, Cleonice Alexandre. Educação e Preservação Patrimonial/Arqueológica no Desenvolvimento Territorial de Mato Grosso do Sul. **Revista Impulso**, Piracacicaba, V. 21 (51), p. 19-30, jan-jun, 2011.

SILVA, Fábio da. **Educação Patrimonial: um olhar sobre a integração da Obra de Athos Bulcão na arquitetura brasileira**. Dissertação. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UNB), 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contextos, 2006.

SILVA, Kátia Cilene Camargo. **Educação Patrimonial: um convite à leitura do patrimônio cultural do município de Anápolis/GO**. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás, 2007.

SILVA, Marina Cabral da. O Modernismo no Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm>>.

SILVA, Vicentônio Regis do Nascimento. Patrimônio Cultural. **Revista Patrimônio e Memória**, UNESP, FCLAs, CEDAP, V. 5, Nº 1, p. 202-205, Outubro de 2009.

SOARES, André Luis Ramos. **Educação Patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2003.

SOARES, Gil Liano Jaime de Castro. **Inventário de teses e dissertações sobre o tema aterro sanitário**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária da Escola de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás, 2014.

SOARES, Inês Virgínia Prado. **Proteção jurídica do Patrimônio Arqueológico no Brasil**. Erechim/RS: Habilis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Direito ao (do) Patrimônio Cultural Brasileiro**. Belo Horizonte/MG: Editora Fórum, 2009.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. Programa Casas do Patrimônio: da institucionalização ao iminente obscurantismo. **Revista Memorare**, Tubarão/SC, V. 4, Nº 1, p. 190 a 209, Jan/Abr, 2017.

SUPERTI. Aline de Carvalho. **A Educação Patrimonial no ensino de arte: a atribuição de sentido ao patrimônio através da prática artística**. Monografia. Graduação em Artes Visuais – Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013.

TAMANINI, Elizabete. Museu na escola: uma experiência prática. **Anais**. IV Encontro de Museus de Ciências Naturais, Porto Alegre/RS, 1990.

\_\_\_\_\_. Museu, comunidade-museu. Um permanente conflito. **Anais**. I Semana de Apresentação de Projetos da Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, 1992.

\_\_\_\_\_. A cidade e o patrimônio: reflexões sobre a preservação de sítios arqueológicos em Joinville. **Anais**. Seminário Internacional: Caminhos para Preservação II: Usos do Patrimônio, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Arqueologia e educação: teoria e prática. **Anais**. 21ª Reunião Brasileira de Antropologia e 1ª Reunião de Teoria Arqueológica na América do Sul, 1998.

\_\_\_\_\_. Arqueologia e o Público: um olhar necessário. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu (Org.). **Cultura Matéria e Arqueologia História**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UNICAMP, Campinas/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Museu, Arqueologia e o Público: um olhar necessário. In.: FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Cultura Material e Arqueologia Histórica**. Campinas/SP: IFCH-Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. Museu, Educação e Arqueologia: prospecções entre teoria e prática. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP)**, São Paulo, Suplemento 3, p. 339-345, 1999.

\_\_\_\_\_. Descobrir, coletar, preservar: aspectos da história dos Museus. **Cadernos do CEOM**, Nº 12, p. 107 a 132, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação em museus como anúncio e resistência popular: o desafio da construção de política pública. In.: MACHADO, Gerson; SOUZA, Flávia Cristina Antunes de; STEINBACH, Judith. **Educação Patrimonial e Arqueologia Pública: experiências e desafios**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

TARGINO, Maria Ivonilde Mendonça. **Uma experiência de Educação Patrimonial na cidade de João Pessoa**: o processo de elaboração das Cartilhas do Patrimônio pela IPHAEP, 1980/2003. Dissertação. Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

TAVARES, Regina Márcia Moura. **Brinquedos e brincadeiras**: Patrimônio Cultural da Humanidade. Campinas/SP: CCA/PUCCAMP, 1994.

TEDESCO, João Carlos. **Memória e Cultura**: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de *nonos*. Porto Alegre/RS: EST Edições, 2001.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Revista Biblos**, Rio Grande, V. 22, Nº 1, p. 199-211, 2008.

TEIXEIRA, Clotildes Madalena de Avelar. **Informação, Educação Patrimonial e Museus no Ciberespaço**: diálogos. Tese. Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

TELLES, Leandro Silva. **Manual do Patrimônio Histórico**. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 1997.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. A Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. **Políticas Culturais em Revista**, V. 1, Nº 8, p. 153 a 170, 2015.

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades – caderno temático 3**. João Pessoa/PB: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Patrimonial: diálogos entre escola museu e cidade – caderno temático 4**. João Pessoa/PB: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas – caderno temático 5**. João Pessoa/PB: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2016.

\_\_\_\_\_; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação Patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares – caderno temático 6**. João Pessoa/PB: Superintendência do IPHAN na Paraíba; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2017.

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini; MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Educando para o Patrimônio Cultural: propostas de práticas para educação formal**. Londrina/PR: EdUnifil, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In.: FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELOS, Larissa Batista. Educação Patrimonial e a tutela do patrimônio arqueológico. In.: SOARES, Inês Virgínia Prado; CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Sérgio Francisco Serafim Monteiro (Orgs.). **Arqueologia Direto e Democracia**. Erechim/RS: Habilis, 2009.

VOLPATO, Gildo; SILVA, Michel Alisson. Educação Patrimonial: responsabilidade de todos. In.: PREVE, Daniel Ribeiro; ENGELMANN FILHO; Alfredo; CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Patrimônio Cultural, Direito e Cidadania**. Erechim/RS: Habilis, 2013.

WICHERS, Camila Azevedo de Moraes. **Patrimônio Arqueológico Paulista: proposições e provocações museológicas**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ZANATTA, Humberto Gabbi. **Patrimônio Cultural, Interesse Local e Proteção Legal**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria, 2011.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)