



Caderno Temático

6

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

práticas e diálogos interdisciplinares

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

práticas e diálogos interdisciplinares

Caderno Temático 6

IPHAN **80** ANOS 1937  
2017



2017

Presidente do Iphan  
**Kátia Bogéa**

Chefe de Gabinete  
**Rafael Arrelaro**

Diretor de Articulação e Fomento  
**Marcelo Brito**

Diretora de Patrimônio Imaterial  
**Hermano Fabrício Oliveira Gaunais e Queiroz**

Diretor de Patrimônio Material e Fiscalização  
**Andrey Rosenthal Schlee**

Diretor de Planejamento e Administração  
**Marcos José Silva Rêgo**

Superintende do Iphan na Paraíba  
**Marcos Cavalcanti de Albuquerque Filho**

Chefe da Divisão Técnica do Iphan na Paraíba  
**Christiane Finizola Sarmento**

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

Equipe Técnica da Casa do Patrimônio da Paraíba

**Átila Bezerra Tolentino**

**Carla Gisele Moraes**

**Emanuel Oliveira Braga**

**Letícia Teles**

**Maria Olga Enrique Silva**

**Pricilla Rezende**

Organização desta edição

**Átila Bezerra Tolentino**

**Emanuel Oliveira Braga**

Revisão

**Átila Bezerra Tolentino**

Projeto gráfico e diagramação

**Daniella Lira**

Pareceristas

**Átila Bezerra Tolentino (Iphan)**

**Carla Gisele Moraes (Iphan)**

**Emanuel Oliveira Braga (Iphan)**

**Fernando Sivieiro (Escola Politeia/SP)**

**Marcelle Pereira (UNIR)**

**Moysés Siqueira Neto (Museu Câmara Cascudo/UFRN)**

**Simone Scifoni (USP)**

**Sônia Rampim Florêncio (Iphan)**

Capa

**Acervo do projeto Memórias Ribeirinhas:**

**Porto do Capim.**

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

E24

Educação patrimonial [recurso eletrônico] : práticas e diálogos interdisciplinares / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 4,2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2017. – (Caderno Temático; 6) 160 p.

Modo de acesso: <[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br) e <http://casadopatrimoniopb.com>>. (21 jun. 2017)  
ISBN 978-85-7334-318-2

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

CDD 370.115

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



Seu Cosminho, pescador e morador da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa/PB.

Foto: Acervo do projeto Memórias Ribeirinhas: Porto do Capim.

## SUMÁRIO

- 07** Apresentação
- 08** Práticas e diálogos interdisciplinares  
Átila Tolentino e Emanuel Braga
- 12** A cidade sob um olhar - educação patrimonial e o ensino superior:  
experiências para o debate  
Giane Maria de Souza
- 28** Se essa rua fosse minha: a educação patrimonial como ferramenta contra  
ameaças à paisagem cultural devido a intervenções construtivas impositivas  
Antonio Carlos Santos do Nascimento e Juscelino dos Passos de Oliveira Junior
- 42** Quintais brasileiros: um caminho para educação vivencial do  
patrimônio socioambiental  
Rafael Teixeira Vidal
- 54** Pare, olhe, escute, aqui tem gente! – educação patrimonial e  
ensino de história local no Porto do Capim – João Pessoa/PB  
Letícia Helen Silva Teles e Regina Célia Gonçalves
- 70** Educação patrimonial como salvaguarda:  
alguns processos didáticos da mediação cultural em museus  
Flávia Paloma Cabral Borba
- 82** Desafios da educação patrimonial em museus:  
um estudo na Casa-Museu Magdalena e Gilberto Freyre  
Adriano Ricardo Ferreira da Silva e Tarcísio Augusto Alves da Silva
- 94** Jogo do Patrimônio 2.0: uma ação colaborativa de estímulo ao reconhecimento do  
patrimônio cultural sob a ótica da educação patrimonial e do design da informação  
Amanda Carla Gomes Paraíso e Flávio Barbosa da Silva
- 105** Aproximando pessoas e coisas: kits de objetos arqueológicos  
como recursos pedagógicos e de mediação sensorial  
Luzia A. P. Silva e Camila A. de Moraes Wichers
- 120** Educação patrimonial e acervos digitais:  
discutindo a preservação da história e memória afro-brasileira  
Anicleide de Sousa, Francisco Sávio da Silva, Josilene Pereira Pacheco e Thiago Brandão da Silva
- 134** Benedito e João Redondo pelas ruas da cidade –  
patrimônio imaterial, manutenção e fomento  
Amanda de Andrade Viana
- 146** Olhares extremos: *wayfinding* e mediação cultural na  
Estação Cabo Branco e Estação das Artes em João Pessoa – PB  
Robson Xavier da Costa, Viviane dos Santos Coutinho e Aracy Guimarães dos Santos
- 157** Os autores



Projeto Subindo a Ladeira. Foto: Acervo do projeto.



## APRESENTAÇÃO

A cada número, a série de Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial, produzida pela Superintendência do Iphan na Paraíba, por meio de sua Casa do Patrimônio, traz reflexões que espelham os novos debates e atualizações conceituais em torno do patrimônio cultural e sua relação com os processos educativos, seja no espaço escolar ou no seio de comunidades diversas.

Em sua sexta edição, com o título “Educação patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares”, o Caderno Temático procura trazer diferentes olhares sobre a educação patrimonial a partir de distintas disciplinas, sejam elas as Ciências Sociais, a Engenharia, o Urbanismo, a História, a Museologia, o Design, a Arquivologia, a Arqueologia ou a Arte. Ao traçar esse caminho por diferentes gramáticas, demonstra-se o quanto a educação patrimonial pode ser interdisciplinar e o quanto está inserida nos espaços de vida e no cotidiano das pessoas.

Os trabalhos publicados neste número, resultado de um amplo processo de seleção, também têm em comum a sua estreita relação com os princípios e diretrizes conceituais da educação patrimonial reafirmados pelo Iphan no documento “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”. Nas palavras desse documento, “é preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos”. As reflexões aqui tecidas e as experiências relatadas carregam essa marca e demonstram, em seu conjunto, o potencial da educação patrimonial em estar presente nos distintos campos de estudo.

Deve ser salientado, ainda, que ao chegar ao seu sexto número, esta série de Cadernos Temáticos já se consolida como uma referência no campo da educação patrimonial, sobretudo como uma publicação específica na área. Tornou-se material básico, servindo a pesquisadores e profissionais da educação nos seus estudos ou na sua atuação profissional. Assim, mais uma vez, esperamos que possamos contribuir para avançar com as reflexões e práticas relacionadas à educação patrimonial.

Bom proveito e boa leitura!

*Marcos Cavalcanti de Albuquerque Filho  
Superintendente do Iphan na Paraíba*

# PRÁTICAS E DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

O patrimônio e a educação são palavras e práticas indissociáveis e estão presentes em todos os espaços de vida dos sujeitos sociais. Esse, inclusive, é um dos princípios da educação patrimonial adotados pelo Iphan<sup>1</sup> por entender que as experiências educativas são efetivas se integradas às dimensões da vida das pessoas. A educação patrimonial, nesse sentido, propicia a criação simbólica de esferas de sentido quando atrelada à realidade concreta e rotineira do dia a dia das pessoas, considerando seus modos de vida, suas práticas e seus saberes.

Dessa forma, a educação patrimonial apresenta-se necessariamente inter e transdisciplinar. Se para criar esferas de sentido as experiências educativas devem fazer parte da concretude da vida das pessoas, a educação patrimonial também deve ser concebida como presente nas diferentes áreas do conhecimento. Por meio dela, é possível criar pontes entre as linhas tênues ou até mesmo perdidas que as separam. Concebido como tema transversal, o patrimônio cultural potencializa, no processo educativo, o uso dos espaços públicos e do território como espaços educativos, sempre atrelados à experiência cotidiana e aos referenciais identitários e culturais das pessoas.

Nessa linha de pensamento, abordar a educação patrimonial sob diferentes perspectivas e a partir de pressupostos de diferentes gramáticas propicia a fertilização de ideias, sentidos e relações entre as distintas disciplinas. Esse é o caminho que se pretende trilhar nesta edição do Caderno Temático, intitulado Educação Patrimonial: Práticas e Diálogos Interdisciplinares.

Abrindo a edição, Giane Maria de Souza traz uma reflexão que relaciona a educação patrimonial com o campo da Sociologia e da Arquitetura e Urbanismo. O seu artigo versa sobre uma experiência pedagógica proposta em sala de aula na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Educacional de Santa Catarina - UniSociesc. A pesquisa consistiu em articular leituras de imagens da cidade por meio da observação de suas referências culturais, utilizando técnicas da educação patrimonial, como a observação e experimentação.

A formação dos profissionais de engenharia civil é o foco do texto de Antonio Carlos Santos do Nascimento e Juscelino dos Passos de Oliveira Junior. O trabalho narra a utilização da educação patrimonial como meio dar

visibilidade a ameaças ao patrimônio cultural de uma cidade média na Amazônia. Com a inclusão da temática do patrimônio cultural nos cursos de graduação de Engenharia Civil, busca-se preparar esses profissionais para conceber e projetar intervenções construtivas em áreas históricas.

Ainda tendo a cidade como foco, no artigo de Rafael Vidal, a educação patrimonial é pensada a partir dos quintais das casas urbanas. Na perspectiva da cidade como espaço educativo, os quintais de São João del-Rei são concebidos como espaços patrimoniais inseridos na malha urbana, tornando visíveis as redes de relações, a cultura material e imaterial e a riqueza de saberes presentes nesses locais.

A comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim, localizada no centro histórico de João Pessoa/PB, é a área de atuação do Projeto Subindo a Ladeira, descrito aqui por Letícia Teles e Regina Célia Gonçalves. As autoras abordam como ações voltadas para o ensino de história local e para a educação patrimonial dialógica puderam contribuir para o fortalecimento da identidade dos moradores, bem como para o seu autorreconhecimento enquanto protagonistas de sua própria história, impulsionando, assim, a participação das pessoas nos processos sociais e políticos que envolvem o seu território e a preservação e gestão de seus bens patrimoniais.

Em seguida, Flávia Paloma Cabral Borba, em seu artigo, aborda a estreita relação entre os processos pedagógicos da educação patrimonial em museus e as diretrizes de preservação do patrimônio cultural. O estudo propõe-se a discutir o papel social das instituições museais enquanto organismos didáticos da práxis educativa, com o objetivo de apresentar a construção teórica de processos de mediação cultural.

A educação patrimonial em museus também é objeto do artigo de Adriano Ricardo Ferreira da Silva e Tarcísio Augusto Alves da Silva. O

trabalho traz a experiência vivida e os resultados obtidos em um projeto de extensão universitária desenvolvido junto à Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre, no Recife. A atividade teve como objetivo estreitar a relação entre o legado deixado pelo escritor e sociólogo Gilberto Freyre e a comunidade pernambucana, de modo a promover, com base nos conceitos de educação patrimonial, a preservação e revisitação crítica de sua obra.

A interface entre o design da informação e a educação patrimonial é o norteador do texto de Amanda Carla Gomes Paraíso e Flávio Barbosa da Silva. A partir dessa perspectiva, relatam as ações realizadas com o Jogo do Patrimônio, inclusive de sua versão colaborativa empreendida pela Casa do Patrimônio de Igarassu/PE.

Camila Wichers e Luzia de Paula Silva, por sua vez, apresentam o uso de kits de objetos arqueológicos como recursos pedagógicos e de mediação sensorial. A experiência é relatada e refletida a partir do projeto Maleta Arqueológica do Laboratório de Arqueologia do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, implementado com alunos da educação básica da rede municipal de Goiânia.

O tratamento e digitalização de documentação impressa e manuscrita relacionada à história afro-brasileira na Paraíba é o tema do artigo escrito por Anicleide de Sousa, Francisco Sávio da Silva, Josilene Pereira Pacheco e Thiago Brandão da Silva. O artigo apresenta os resultados de dois projetos de extensão no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba, visando à democratização do acesso a documentos e à ampliação de pesquisas científicas com foco na população negra.

As ações para a salvaguarda do teatro de bonecos popular na Paraíba, empreendidas pela Cia Boca de Cena, são o tema do artigo

<sup>1</sup> Cf FLORÊNCIO, Sônia Rampim (et al). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br).

de Amanda de Andrade Viana. O relato traz o trabalho desenvolvido em 20 cidades paraibanas, com a participação de bonequeiros populares, comunidades, gestões públicas e privadas e da sociedade civil organizada.

O último artigo, escrito por Aracy Guimarães dos Santos, Robson Xavier da Costa e Viviane dos Santos Coutinho, tem como foco o estudo de público em instituições culturais. A pesquisa relatada investigou a legibilidade (*wayfinding*) na Estação Cabo Branco e Estação das Artes em João Pessoa/PB, a partir da avaliação do público/visitante e dos educadores da instituição, tendo como público-alvo grupos de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino e os educadores desses espaços.

Mais uma vez queremos expressar nossa satisfação e agradecimentos aos pareceristas Carla Gisele Moraes (Iphan), Fernando Sivieiro (Escola Politeia/SP), Marcelle Pereira (UNIR), Moysés Siqueira Neto (Museu Câmara Cascudo/UFRN), Simone Scifoni (USP) e Sônia Rampim Florêncio (Iphan). A contribuição de sempre e a rigorosa análise permitiram garantir a qualidade dos artigos selecionados para este Caderno Temático.

Esperamos que os trabalhos aqui apresentados possam intensificar e fertilizar ainda mais a interface da educação patrimonial com as distintas áreas do conhecimento. Boa leitura a todos!

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

Comunidade Poço da Draga - Praia de Iracema -  
Fortaleza/CE.  
Grafite produzido no Festival de Arte Urbana de  
Fortaleza, 2015.

Foto: Thiago Nozi.



# A cidade sob um olhar – educação patrimonial e o ensino superior: experiências para o debate

Giane Maria de Souza

O presente artigo versa sobre uma experiência pedagógica proposta em sala de aula na disciplina de Sociologia, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UniSociesc, nos semestres letivos de 2015. A pesquisa consistiu em articular leituras de imagens da cidade por meio da observação de suas referências culturais, utilizando técnicas da educação patrimonial, como a observação e experimentação. Desta forma, os acadêmicos fizeram imersões urbanas a fim de observar e registrar a cidade sob a ótica do cotidiano e de seus personagens, que não necessariamente são patrimonializados nos discursos oficiais. A rua transformou-se em fonte de pesquisa e produção do conhecimento para a abertura do diálogo e das fronteiras que separam o ensino formal do não formal, ampliando a perspectiva da história social da cidade e do urbanismo, com suas referências culturais e imagéticas.

*O seu olhar melhora,  
melhora o meu!*

*Arnaldo Antunes e Paulo Tatit*

## Introdução

Esse artigo apresenta o Projeto de Ensino “A cidade sob um olhar”, uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Educacional de Santa Catarina - UniSociesc, na disciplina de Sociologia - Estudos Sociais I. O projeto foi aplicado em 2015 em dois semestres consecutivos, com duas turmas distintas. O objetivo da disciplina consistia em auxiliar na formação de indivíduos protagonistas de sua historicidade e capazes de fazer análises sociológicas e críticas do mundo onde vivem, com auxílio de ferramentas científicas para a compreensão e transformação da sociedade.

Durante o período letivo, os acadêmicos foram instigados a mapear na cidade quais seriam as suas referências culturais individuais. Para isso, os acadêmicos de Arquitetura e Urbanismo foram estimulados a se (re) conhecerem na sociedade em que estão inseridos, para a criação e provocação de uma leitura múltipla de mundo. Tradicionalmente, o tema de patrimônio cultural não está inscrito na ementa da base curricular da disciplina de sociologia. Porém, esse debate foi inserido como possibilidade de leituras culturais e apreensões da sociedade, por ser o patrimônio cultural um dos elementos sociais que constroem e elaboram as representações identitárias da coletividade e da individualidade societária. Desta forma, as experiências sociais tornam-se patrimonializadas quando fazem parte de processos institucionalizados. No entanto há processos culturais que não estão inseridos nos discursos do patrimônio, mas que são referências culturais do cotidiano. E a educação patrimonial pode tornar-se parte integrante e constituinte desse processo histórico, na medida em que auxilia o entendimento da cidade por meio de uma leitura crítica.

**Por meio de vivências urbanas, os indivíduos atuam ou não para a transformação da cidade. A educação patrimonial, nesse sentido, pode facilitar a perspectiva do olhar sobre o espaço urbano com a elaboração de temas geradores que permitem uma visão ampliada e tridimensional da cidade, a fim de contribuir para a formação do profissional arquiteto e urbanista.**

Destarte, propor uma visão multidisciplinar da disciplina de sociologia com recursos metodológicos multidisciplinares e transversais da história e da antropologia, como áreas afins que dialogam em campos específicos, mas que possuem interface teórica complementar com a educação patrimonial, possibilita uma leitura objetiva da sociedade com sua diversidade e complexidade cultural.

Por meio de vivências urbanas, os indivíduos atuam ou não para a transformação da cidade. A educação patrimonial, nesse sentido, pode facilitar a perspectiva do olhar sobre o espaço urbano com a elaboração de temas geradores que permitem uma visão ampliada e tridimensional da cidade, a fim de contribuir para a formação do profissional arquiteto e urbanista.

A arquitetura é considerada uma das principais linguagens artísticas na História da Arte. Por

outro lado, para a História das Cidades, a área do urbanismo é crucial para a formação socioespacial da urbe, como planejamento e desenvolvimento das políticas públicas. Como campos disciplinares autônomos, a Arquitetura e Urbanismo se complementam como campos historicamente constituídos. Sua existência e história estão diretamente vinculadas à existência humana.

A busca pela transformação do espaço urbano perpassa pelo ambiente de moradia, de estudo, de lazer ou de trabalho. Esta busca altera e qualifica a reflexão sobre a existência e ocupação espacial da cidade, quando se identificam o lugar e o tempo dos equipamentos públicos na funcionalidade da cidade.

Assim, se criam as histórias, as culturas, as memórias e a educação formal e informal, bem como os patrimônios culturais forjados, celebrados e cultuados. As apropriações das condições objetivas de existência fazem com que o ser humano tradicionalmente trabalhe a natureza em busca de qualidade de vida. Na transformação da natureza, surgem as referências culturais e sociais na formação e disposição da sociedade. Na órbita do Estado, atuam inúmeras instituições, como família, Igreja, escola, sindicato, universidade, associações de moradores e organizações da sociedade civil em geral. Todas essas instituições agregam e (re) produzem o conhecimento produzido e transmitido historicamente. As técnicas construtivas, os ofícios, a paisagem cultural e ambiental, como também a geografia regional interferem na organização social e na configuração cultural.

Já a educação perpassa todas essas técnicas e áreas e ultrapassa gerações. Ela pode ser transmitida oralmente (educação informal) ou codificada e compartimentada em conhecimento científico (educação formal). A difusão do conhecimento científico não garante a sobrevivência de um grupo social muito menos

a “cultura” por ele incorporada ou transmitida. A educação é um processo que não está isolado dentro da sala de aula ou preso institucionalmente a uma escola, tampouco materializado no ensino formal. A educação é um processo permanente de construção coletiva e de partilhamento de experiências e sociabilidades. Por isso, são cruciais os projetos de ensino e de pesquisa que sejam de extensão e que tenham ressonância social.

Gustavo Vidigal, quando coordenador do Programa de Apoio à Extensão Universitária, o Proext do governo federal, em uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Cultura, escreveu que a aproximação entre universidade e sociedade civil era necessária e fundamental para uma formação cidadã e mais democratizante do ensino superior para com a sociedade e vice versa. Assim, reiterou:

Entendemos que é na extensão universitária que a vocação pública das universidades se reforça e que se solidificam os laços com a sociedade e com os movimentos sociais que a compõem. A troca de saberes que se estabelece nessa interface é fundamentalmente democratizante, pois é fruto de relação entre atores de igual importância. Extensão sem universidade não tem fundamento, da mesma forma que sem sociedade civil não pode ser considerada como tal. Ela é um dos meios pelos quais acontece a troca entre os saberes produzidos dentro e fora dos muros acadêmicos (Vidigal, 2008, p. 14-15).

O projeto acadêmico propôs essa discussão para os discentes perceberem, sobretudo, que a educação está inserida em processos inacabados e dinâmicos que incorrem em estratégias de sobrevivência construídos coletivamente por pessoas anônimas. Por isso, realizar uma leitura da cidade pressupõe entender a sociedade como um caleidoscópio constituído por nuances, vozes e cores diversas, a fim de democratizar o espaço público comum de todos os cidadãos e cidadãs.

Por isso, aliar o tema patrimônio cultural com a disciplina de sociologia no curso de Arquitetura e Urbanismo tornou-se um desafio articulador da pesquisa e extensão, para o ensino formal e para o não formal. A percepção advinda da observação social e cultural do espaço público, com o auxílio de uma metodologia de educação patrimonial, fabricou novos olhares e leituras do mundo. É preciso entender que o conhecimento que emana da cidade ultrapassa suas edificações, avenidas e calçadas, pelas pessoas e pelos espaços invisíveis que a cidade produz cotidianamente. Assim, uma rotineira atividade de sala de aula se transforma conforme o direcionamento e a amplitude que lhe impulsionamos na pesquisa acadêmica.

O projeto apresentado para os acadêmicos consistia em uma proposta metodológica dividida em dois momentos: pesquisa e experimentação.

1) Pesquisa - observação *in lócus* - compreendia o mapeamento primário das referências culturais de interesse dos acadêmicos e possibilitava uma imersão cognitiva no lugar em que se vive, trabalha ou estuda.

2) Experimentação – o registro audiovisual da experiência cognitiva vivida para apresentação em sala de aula.

Esse artigo apresenta relatos dessa experiência acadêmica na área de sociologia, que utilizou a educação patrimonial como instrumento de pesquisa para a articulação da educação formal com a não formal, possibilitando rede de sentidos, apreensão e valorização do conhecimento, que ultrapassam os muros de uma instituição de nível superior para adentrar no mundo concreto da cidade e seus personagens urbanos.

#### **A cidade sob um olhar**

A cidade de Joinville, localizada no nordeste de Santa Catarina, possui aproximadamente seiscentos mil habitantes. É considerada uma cidade de médio porte e a mais populosa do

estado. Possui inúmeros equipamentos públicos e culturais como museus, espaços de memória, praças e centros sociais. O perímetro urbano da cidade é recheado de fábricas que, com suas edificações, compõem uma paisagem de chaminés e galpões que fizeram com que a cidade na década de 1940 recebesse a alcunha de “Manchester Catarinense” (Souza, 2008). Atualmente a cidade é um importante pólo econômico catarinense e do sul do Brasil.

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Educacional de Santa Catarina - UniSociesc – Campus Boa Vista, completou dez anos de existência em 2015 e está localizada em um dos maiores bairros da cidade, o Boa Vista. Esse é um bairro com uma origem operária marcada por ciclos migratórios, que teve seu apogeu na década de 1970, sendo ocupado

**Aliar o tema patrimônio cultural com a disciplina de Sociologia no curso de Arquitetura e Urbanismo tornou-se um desafio articulador da pesquisa e extensão, para o ensino formal e para o não formal. A percepção advinda da observação social e cultural do espaço público, com o auxílio de uma determinada metodologia de educação patrimonial, fabricou novos olhares e leituras do mundo.**

demograficamente por migrantes que vinham do Paraná e do interior de Santa Catarina, bem como de outros estados brasileiros.

O Boa Vista tornou-se um dos bairros mais populosos da cidade. Dados da Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville – IPPUJ, de 2009, apresentam o Boa Vista com 17.630 habitantes (IPPUJ, 2009). Durante muito tempo, essa localidade foi alvo de especulações imobiliárias e de ocupação territorial desordenada, com edificações autoconstruídas e improvisadas e sem planejamento público. Moradias vernaculares, como palafitas e meia-águas, foram sendo construídas sob o mangue que já havia sido ocupado e aterrado por fábricas metalúrgicas sem um ordenamento ambiental e urbanístico. Esse contexto demarcou a origem da própria instituição de ensino, que fora criada para atender uma demanda de ensino técnico para as fábricas na região, a exemplo da Fundação Tupy, fundada em 1938, que originou a Escola Técnica Tupy, criada em 1959, e posteriormente se ampliou para a Sociedade Educacional e Santa Catarina - UniSociesc (IPPUJ, idem).

A cidade de Joinville, em sua grande extensão territorial, compreende uma geografia de manguezais entrecortada pelo litoral, Baía da Babitonga e montanhas, como a Serra Dona Francisca, que emolduram seu perímetro urbano e rural.

Então, é nesse contexto e geografia que os acadêmicos foram convidados a interagir com a pesquisa proposta: observar o bairro em que se estuda e se mora para a verificação da cidade como um todo. Um olhar que ultrapassasse os condicionamentos teóricos metodológicos propostos pela disciplina de sociologia, mas que percebesse a cidade como um celeiro produtor de diversidades sociais, econômicas, culturais e paisagísticas, além da aparência, numa perspectiva de micro análise da cidade e de sua essência multicultural.

Para fomentar esse olhar ampliado, e ao mesmo tempo reduzido, os acadêmicos foram apresentados a três documentários que abordam a cidade de Joinville em horizontes distintos. Os filmes “Sob o Céu de Joinville”, de direção de Rodrigo Falk Brum, e “Burguesa – Histórias de Gente e de Lixo” e “A cidade que me pertence”, ambos com direção de Giane Maria de Souza, foram assistidos e debatidos em sala de aula para a provocação de temas geradores para a pesquisa. Os três documentários analisam a cidade em diversos ângulos e temáticas. Nenhum deles se propõe a falar especificamente sobre o patrimônio cultural. Porém, os acadêmicos foram questionados sobre os processos de patrimonialização que os filmes permitiam a partir dos enfoques e temáticas apresentados. Isso provocou uma abertura da escala de análise sobre a cidade.

O Filme *Sob o Céu de Joinville*, rico em fotografias da cidade nos seus aspectos arquitetônicos e paisagísticos, apresentou uma diversidade geográfica, social e econômica que possibilitou pensar a cidade como um caleidoscópio multicultural, social e econômico. A obra audiovisual inseriu um debate sobre o patrimônio cultural, sem se dispor a falar dele. Já havíamos trabalhado numa experiência com esse filme, na Estação da Memória, unidade da Fundação Cultural de Joinville, num projeto de educação patrimonial, durante o desenvolvimento dos Encontros com a Memória, entre 2008-2012. Portanto, esse documentário reportava uma discussão sobre patrimônio cultural:

O filme de Brum termina com o pensamento do chanceler alemão Konrad Adenauer: “Todos vivemos sob o mesmo céu, mas ninguém tem o mesmo horizonte.” Somos mais de meio milhão de habitantes, muito longe do que é uma megalópole como São Paulo. Mesmo sem possuir o mesmo horizonte, fazemos parte de uma polifônica orquestra que rege o funcionamento e a

engrenagem da cidade versus trabalho e a cidade versus lazer. Condicionamo-nos a viver em alguns espaços, mas não vivenciamos a cidade por inteiro. Uma cidade é movimento, é dinâmica e precisa se autorrevelar, se autoconhecer e ser desbravada o tempo todo, não somente pelo turismo, mas essencialmente pelos que nela habitam (Souza, 2012a, p. 28).

O documentário *Burguesa – história de gente e de lixo* apresenta um bairro periférico de Joinville, o Rio do Ferro, lugar onde vivem os catadores de material reciclável. Com uma fotografia que privilegia o olhar do catador sobre o espaço onde vive e trabalha, protagoniza o olhar marginalizado e invisibilizado desses trabalhadores sobre a cidade. O filme desenrola o tema da sustentabilidade e do meio ambiente a partir da venda da força de trabalho do catador e a sua organização social e cultural. O indivíduo apresentado por esse filme torna-se parte constitutiva do ambiente como um todo, pois não se separa o meio ambiente do trabalho e do aspecto humano. Tudo faz parte do espaço cidadão.

Já o documentário *A cidade que me pertence* questiona o que é arte, inserindo, na paisagem urbana, os trabalhadores ambulantes da cidade e a sua divisão social do trabalho sob a ótica da informalidade. A partir de uma experiência realizada no centro da cidade de Joinville, alguns trabalhadores foram retratados do jeito que a cidade os vê ou os trata.

É necessário entender que pesquisadores são trabalhadores da cultura e da história e possuem uma relação com a cidade e com os objetos que escolhem pesquisar. Essa relação não anula a objetividade da pesquisa, mas deixa clarividente a relação entre o objeto e o pesquisador. Para essa análise previa observamos possíveis grupos de trabalhadores selecionados previamente, porém sem nenhum contato formal. Para uma pesquisa e abordagem na rua, isso de certa forma é um

risco a ser corrido. Porque os trabalhadores podem fixar-se em determinados pontos referenciais durante o dia, em horários alternados, mas podem transitar de um para outro conforme imprevistos e conveniências (Souza, 2015b, p. 5).

Assim, os acadêmicos foram impulsionados a pensar alguns monumentos e lugares históricos, como a Praça da Bandeira, o Museu Nacional de Imigração e Colonização, a Rua dos Príncipes, a Rua das Palmeiras, a partir das pessoas que ocupam as suas mediações, as suas calçadas, as suas fachadas. Os monumentos e os lugares

Vendedora de picolé em frente ao Cine Palácio, antigo cinema da cidade, hoje Igreja Universal do Reino de Deus.  
Foto: Giane Maria de Souza. Arquivo *A cidade que me pertence*, 2012.



que trazem a memória e identidade à cidade dentro de sua função social, local de passagem, de moradia e de trabalho, não somente a partir do patrimônio cultural tombado ou sobreposto a uma identidade de formação hegemônica da cidade.

A cidade de Joinville, fundada em 1851, antiga Colônia Dona Francisca, possui em sua gênese uma propaganda de fundação étnica alemã. A cidade tornou-se uma mercadoria oferecida por órgãos de turismo do estado como modelo exemplar da colonização germânica no sul do país. Homens trabalhadores, que construíram a cidade com seu trabalho ordeiro. Porém a historiografia social questiona e apresenta outros elementos para o debate histórico da formação da cidade (Souza, 2008c).

Joinville, a partir dessa discussão, foi trabalhada com os acadêmicos como uma cidade de muitos

**Os três filmes apresentados aos acadêmicos provocaram pensar a cidade sob a ótica do flaneur, daquele que se deixa perder na cidade, na multidão. Aquele que não vê somente o que é evidente e próximo, mas aquele que imerge nas entranhas que a cidade possui, a sua invisibilidade. Para isso, era necessário observar a cidade como um lugar múltiplo, dinâmico e vivo.**

imigrantes e migrantes. De muitos trabalhadores e trabalhadoras que nem sempre foram bem sucedidos economicamente como reza a historiografia positivista e ufanista dos primeiros imigrantes. Contudo, é uma cidade que foi forjada com alguns ícones e símbolos patrimoniais e que foi batizada como sendo uma das representantes do patrimônio cultural nos Roteiros Nacionais de Imigração, Projeto coordenado pelo Iphan:

O surgimento de algumas principais cidades do estado de Santa Catarina tem origem na fixação do grande contingente de imigrantes europeus que povoou a região, estabelecidos em minifúndios agrícolas. Danças, festas, comidas típicas, dialetos, artesanato, produção familiar são expressões vivas que, juntamente com a arquitetura, o traçado urbano de cidades e vilas, as estradas rurais e a paisagem natural, dão cores especiais aos mais diversos recantos do estado, constituindo uma Paisagem Cultural singular (Iphan, 2008 p. 7).

Sem desmerecer a contribuição dos primeiros imigrantes e seu legado cultural, ao formarem essa paisagem singular apresentada pelo Iphan com suas expressões singulares nos roteiros de imigração pelo estado, o projeto pretendeu trabalhar a cidade em uma dimensão que ultrapassasse as convenções do que já estava patrimonializado, fazendo-se entender que o patrimônio também é algo produzido e eleito historicamente, conforme interesses políticos, sociais e econômicos. Por isso, a ideia da cultura da cidade se transforma nos sentidos múltiplos de culturas que a cidade abriga.

Os três filmes apresentados aos acadêmicos provocou pensar a cidade sob a ótica do *flaneur*, daquele que se deixa perder na cidade, na multidão. Aquele que não vê somente o que é evidente e próximo, mas aquele que imerge nas entranhas que a cidade possui, a sua invisibilidade. Para isso, era necessário observar a



Palhaço - Vendedor de balões na Rua dos Príncipes, centro de Joinville.  
Foto: Giane Maria de Souza. Arquivo *A cidade que me pertence*, 2012.

cidade como um lugar múltiplo, dinâmico e vivo. As edificações, as fábricas, os museus, os postos de saúde, a sede da prefeitura, as praças, as ruas, as feiras públicas, os artesanatos, as pessoas, os transeuntes, os caminhantes, os trabalhadores, a paisagem cultural que se forma conforme o olho de quem observa.

Essa experiência de trabalho com o curso de Arquitetura e Urbanismo pode ser realizada em qualquer período ou fase da vida escolar. O projeto provocou a observação *in lócus* da cidade e registro audiovisual. E a cidade pode-se mostrar em 3D ou em escala microscópica, dependendo do ângulo que desejamos observar e enquadrar.

Muitos acadêmicos, a partir dos filmes vistos em sala de aula, comentaram que perceberam os personagens urbanos exibidos no filme como parte integrante da paisagem cultural do centro da cidade.

E essa experiência de imersão dentro da cidade foi trabalhada como forma de interação social e cognitiva para os estudantes de arquitetura. A observação tornou-se o motivo para uma caminhada despreocupada e informal como um *flaneur*. Mas o caminho, como diria o poeta, quem faz é o caminhante. Então, a partir do momento que se elegeram os lugares para se observar ou caminhar, fez-se uma opção metodológica de pesquisa. E essa escolha também afeta o olhar de quem observa e de certa forma também dirige o trabalho de pesquisa para uma determinada vertente de análise.

## A cidade é um celeiro de pesquisa e produção constante de devir.

Escolher uma localidade, edificação ou equipamento público e iniciar a observação requer uma seleção de objeto de pesquisa. Como metodologia, pode-se utilizar um diário de campo, para anotação das curiosidades que o lugar provoca ou aquilo que seria interessante abordar em um registro audiovisual. Também a observação pode acontecer nas manchas urbanas e lugares domésticos e de trabalho. Pode-se fazê-la com conversas informais entre conhecidos e estranhos, com abordagens premeditadas ou ocasionais. A cidade é um celeiro de pesquisa e produção constante de devir.

O Projeto “A Cidade sob um olhar” foi provocado pelo audiovisual e requereu uma linguagem artística de produção de registro em audiovisual. Assim, a seleção e recorte temático ficaram a cargo dos acadêmicos. O patrimônio cultural ou os fenômenos sociais e históricos tornam-se objetos de pesquisa ou de patrimonialização porque passam por um processo seletivo, de escolha, de determinação, de enquadramento teórico, afetivo, cultural. A escolha do tema a ser registrado incorreu em uma seleção, uma curadoria que precisava ser contextualizada e localizada dentro de uma perspectiva de interesse individual pessoal e para a pesquisa, para a vivência da observação e registro.

Essa lógica de seleção e recorte de uma cena cotidiana implica um processo de apreensão do que é cultura. Portanto, os acadêmicos precisavam observar e escolher com um olhar desarmado dos valores culturais hegemônicos e introjetados de senso comum e, de forma diferente, observar o ordinário como potencial de

pesquisa e informação para a criação de outras referências culturais.

Como se percebem, dentro de determinados contextos da cidade, as múltiplas cidades despercebidas? Como o arquiteto e urbanista poderia considerar, em processos de patrimonialização, a casa da Dona Rosinha, pescadora do Morro do Amaral, que é uma referência arquitetônica para aquela comunidade ribeirinha, e o Museu de Imigração e Colonização de Joinville, referência do centro da cidade? Lugares de memórias e histórias não são exclusividades de museus e prédios considerados históricos. Assim a cultura se mostra de todos e para todos, como deve ser, enfim, a cidade. Democrática e de acesso amplo. A cidade que se mostra em uma polifonia que às vezes torna-se cacofonia. Mas, por ser desconcertante e desafinada, torna-se necessária e imprescindível para o olhar do diverso, do estrangeiro, do anônimo, do invisível, do que não está patrimonializado e muitas vezes marginalizado.

Como afirma Raymond Williams (1956, p. 02):

A cultura é de todos. Este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas suas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento sob a pressão da experiência, do contato, das invenções, inscrevendo-se na própria terra.

Essa formação da cultura advinda da experiência que o autor propõe subverte a ordem justaposta das pessoas e dos lugares, num suposto espaço planejado que seria a cidade. Como buscar o irreconhecível, aquilo que nos é estranho, aquilo pelo qual existe o (pré) conceito ou desconhecimento, ou vislumbrar um novo olhar por aquilo que nos é próximo, pessoal e de domínio público? O olhar dos acadêmicos foi

conduzido para a busca do desconforto em que se vê aquilo que sempre se viu, mas tudo se torna estranho, sob outras ópticas, ou aquilo que passou despercebido aos olhos transeuntes.

Como o tema e os personagens foram livres para observação e registro, os acadêmicos conceberam a experiência pela sua complexidade da aplicação. Escolheram pessoas como escritores, músicos, grafiteiros, familiares e colegas de trabalho, bem como lugares como igrejas, escolas, museus, praças, ofícios, casas de santo como patrimônios vivos. Relações articuladas entre edificações e pessoas, não isoladas e impessoais, pois não há separação da arquitetura, como patrimônio tangível, com o que é desenvolvido e concebido pelas pessoas no âmbito do intangível. Há, na verdade, uma relação de afetividade na cidade que é produto das pessoas que vivem nela. Portanto, patrimônios são escolhas.

O patrimônio cultural e suas referências só existem porque as pessoas lhe atribuem valor, significado e significantes, histórias e memórias. Dessa forma, a observação enriqueceu o exercício do olhar para além da obviedade e para o desconhecido, para a rua e o asfalto, para a cidade e suas entranhas, para os lugares e as pessoas, para as edificações famosas e imponentes e para as construções simples e anônimas, elaborando um modo de observação individual sobre o coletivo.

Dessa forma, reitera Williams:

A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois em segundo lugar está a comprovação desses nessa experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros

são treinados; e as novas observações e significações, que apresentados e testados. (Williams, 1995, p. 2)

Seguindo esse raciocínio, percebemos que, a partir da experiência individual, podemos seguir em busca de novas experiências coletivas, que por si só se traduzem em novas observações e na criação de novos significantes. A formação de um modo subjetivo incorre objetivamente sobre a formação da coletividade que volta a ser individual e coletivo, num processo de devir histórico.

**O patrimônio cultural e suas referências só existem porque as pessoas lhe atribuem valor, significado e significantes, histórias e memórias. Dessa forma, a observação enriqueceu o exercício do olhar para além da obviedade e para o desconhecido, para a rua e o asfalto, para a cidade e suas entranhas, para os lugares e as pessoas, para as edificações famosas e imponentes e para as construções simples e anônimas, elaborando um modo de observação individual sobre o coletivo.**

## Educação patrimonial – um recurso possível para o registro da cidade

A educação patrimonial não pode ser reduzida a um método fechado e transposto a uma fórmula de aplicação. Deve-se potencializar a prática cotidiana como mecanismos e alicerces da educação patrimonial para perceber no involuntário e nas táticas de sobrevivência de uma agência histórica porque “[...] a memória é o anti-museu: ela não é localizável” (Certeau, 2013 p. 175).

É necessário fazer com que os acadêmicos pensem ser a cidade um movimento dialético, contraditório, que se apresenta frente aos seus olhos todos os dias em uma espécie de anti-museu, carregados de memória de si mesmo e dos outros, dos lugares e de lugar nenhum, das esquinas e dos objetos, das casas e dos prédios, dos museus e grandes templos. Porque no olhar absorvido e transmitido existe a representação da experiência realizada. Não mais na certeza e organização de um limite, de um espaço geográfico e geométrico como fala Michel de Certeau, mas na capacidade de recriar as formas e os limites necessários para se pensar a cidade transeunte, porque a cidade é movimento e se cria sob o olhar de quem vê.

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (“maneiras de fazer”), a “uma outra espacialidade” (uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade *opaca e cega* da cidade habitada. Uma cidade transeunte, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível (Certeau, 2013, p. 159).

**É necessário fazer com que os acadêmicos pensem ser a cidade um movimento dialético, contraditório, que se apresenta frente aos seus olhos todos os dias em uma espécie de anti-museu, carregados de memória de si mesmo e dos outros, dos lugares e de lugar nenhum, das esquinas e dos objetos, das casas e dos prédios, dos museus e grandes templos.**

Para a aplicação dessa metodologia de educação patrimonial, como recurso pedagógico no Projeto “A cidade sob um olhar”, recorremos aos preceitos da educação patrimonial e seu percurso histórico de construção de um paradigma. Em meados da década de 1980 e 1990 do século XX, o Iphan desenvolveu em diversas superintendências estaduais um projeto de extensão comunitária, chamado “Interação”. Um pouco do que foi pensado para “A Cidade sob um olhar” lembra o projeto “Interação” e sua proposta metodológica:

Em ideário com o CNRC<sup>1</sup>, o Projeto Interação contestava a uniformidade e homogeneização em favor do reconhecimento das diferenças culturais e defendia uma metodologia de trabalho baseada na observação direta e no acompanhamento técnico periódico das experiências educacionais desenvolvidas (Iphan, 2014, p. 11).



Comunidade Rio do Ferro Bairro em que foi filmado o documentário *Burguesa – Histórias de Gente e de Lixo*.  
Fotografia: Jorge Silva.

Destarte, a educação patrimonial mostrou-se como metodologia da mediação, do sujeito consciente da sua realidade para um leitor, observador da sua realidade, numa perspectiva de transformação dessa realidade. Um dos inspiradores dessa metodologia criada a partir da mediação entre o indivíduo e a concretude da realidade do mundo é Vygotsky. O psicólogo russo, em um momento de racionalização do pensamento e da linguagem, entendeu que a formulação do conhecimento se dá no processo de consciência de si,

<sup>1</sup> CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural, criado por Aluísio Magalhães na década de 1970 do século XX.

para consciência para si (Iphan, 2014). Mas, esse processo difere do contexto social e cultural no qual ele é criado. Da mesma forma, a educação patrimonial se mostra viva ao ser aplicada e transformadora ao se fazer *práxis*:

Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é apreendido por meio dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não

**A experiência realizada pelos acadêmicos fez com se reconhecesse a cidade pelas pessoas que nela vivem e como parte fundante de uma cidade. Não há arquitetura em construção que não seja realizada por e para pessoas. Essa lógica potencializa a transformação da arquitetura e da cidade em um processo educativo constante. Caminhar e observar a cidade remete à troca de experiências, produção e partilha de conhecimento.**

somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo (Iphan, 2014, p.22).

A partir de uma experiência de expectador de audiovisual, os acadêmicos saíram para as ruas, para enfim percebê-la em sua dimensão de observador, e logo em seguida de pesquisador. Ao traçar parâmetros de escolha de temas, lugares, pessoas ou arquitetura, o projeto articulou a percepção da empiria com a formulação da comprovação *in locus*. A necessidade do registro traz a incerteza da captação da imagem, da rua, do barulho, das vozes dissonantes, da câmera tremendo. Um processo de tomada de consciência para si, como bem pensou Vygostky. Uma insegurança necessária para o trabalho da pesquisa, da observação e da mobilização de mecanismos que impulsionam a procura do melhor lugar, luz, e enquadramento.

E assim, “A cidade sob um olhar” inspirou-se no projeto “Interação”, porque existem inúmeras experiências e práticas em educação patrimonial que podem servir de exemplos para aumentar a percepção sobre a cidade, a arquitetura, o patrimônio cultural e os personagens que habitam e trabalham na cidade.

A experiência realizada pelos acadêmicos fez com se reconhecesse a cidade pelas pessoas que nela vivem e como parte fundante de uma cidade. Não há arquitetura em construção que não seja realizada por e para pessoas. Essa lógica potencializa a transformação da arquitetura e da cidade em um processo educativo constante. Caminhar e observar a cidade remete à troca de experiências, produção e partilha de conhecimento.

O projeto, ao abrir o debate sobre as experiências realizadas, registrou a participação de uma estudante. A acadêmica escreveu, a partir do vídeo *A Cidade que me pertence*, assistido em sala de aula, bem como invocou a partir de sua experiência na rua, a valorização daquilo que foi observado e assistido na cidade dentro e fora da sala de aula. Ao registrar imagens ou deixar-se registrar, há um compartilhamento do fazer científico com o informal. Uma simples troca de olhares, uma conversa, uma solicitação de consentimento criam horizontes de expectativas e saberes partilhados:

Este curta metragem mostrou em 20 minutos o que em nossa rotina nos parece tão invisível. O trabalho de cada um, a vida e como ela é levada deve ser mais valorizada. Um artista de rua tem liberdade de expressão; o gari tira seu sustento limpando ruas; a vendedora ambulante passeia e depende da atenção da população. Todos têm uma história e não é nosso dever julgar, mas entender, respeitar e refletir em como cada detalhe simples faz a nossa cidade e como ela é povoada. A cidade pertence a cada um, e é de escolha própria decidir o que fazer por ela. (Oliveira, 2015)

Esse relato, enfim, exemplifica a etapa final do projeto “A cidade sob um olhar”. Um relato elaborado em uma experiência de pesquisa e de educação patrimonial. De pesquisa porque é necessário otimizar o olhar do educando e a sua capacidade de interlocução, de leitura da sociedade e do mundo onde vive, para compreender além da superficialidade dos fatos ordinários e extraordinários do cotidiano, uma história que se aplique a todos que habitam a cidade para a construção de uma sociologia crítica e atenta à construção de um mundo onde as oportunidades sejam efetivamente iguais.

#### **Considerações finais**

Este artigo apresentou um relato de prática de ensino de um projeto pedagógico, que iniciou

na sala de aula numa atividade proposta para o ensino superior e tomou uma dimensão de extensão, a partir do momento em que ele foi desenvolvido na cidade pelos acadêmicos de Arquitetura e Urbanismo da UniSociesc.

Vivemos em uma era digital em que redes sociais, coletivos e comunidades virtuais são criados constantemente e de forma crescente com alta adesão de estudantes. Atualmente, a internet como recurso pedagógico é importante, apesar de em alguns casos mostrar-se como pernicioso, como a facilidade de criação e alimentação de *sites* de pesquisa, divulgação e publicação de fichamentos, trabalhos acadêmicos e o risco de utilização de plágios em geral. Contudo, as novas tecnologias, se usadas a favor do ensino, podem auxiliar o processo de aprendizagem de forma qualificada e interdisciplinar. Pode-se realizar um *tour* tridimensional na Capela Sistina em Roma, no Museu do Louvre em Paris ou na *National Gallery* em Dublin. Isso faz com que o mundo e suas conexões tornem-se próximas e vizinhas do nosso quintal, instigando a curiosidade acadêmica. Da mesma forma, é possível fazer esse *tour* virtual ou presencial pela cidade onde moramos. Esses são instrumentos úteis ao processo de ensino que merecem ser usados de forma criativa e instigante.

Por isso o projeto conectou cinema com pesquisa de campo e registro audiovisual e fotográfico. Postar fotos e vídeos fizeram com que os trabalhos fossem compartilhados e visualizados de forma ampla. Esses mecanismos virtuais também auxiliam no entendimento de que o patrimônio cultural é um processo construído historicamente e determinado e localizado temporalmente a partir de uma ótica de análise e escolha.

Portanto, os lugares de memória são instituídos por múltiplos interesses. E perceber nuances e

possibilidades que a cidade oferece vai além dos equipamentos públicos convencionais e recursos pedagógicos existentes.

Perceber a cidade sob um único olhar pode parecer egoísmo. Porém, a multidimensionalidade da pesquisa provoca compreender que esse olhar está inserido em várias apreensões da realidade. Corre-se o risco da realidade forjada pela aparência, como processos de gentrificação em algumas cidades. Esse é o xis da questão.

Como campo de disputa, há uma trama de relações controversas, antagônicas, múltiplas que fazem o patrimônio cultural referências para o olhar de quem o considera e para aqueles que não lhe observam e não o sentem. É necessário, portanto, trabalhar o exercício do olhar para o refinamento da apreensão cognitiva que estimula novos sentidos da cidade. A visão imagética das fotografias e vídeos torna a experiência de educação patrimonial completamente sensorial. É preciso olhar e sentir a cidade, apreciar seus cheiros, seus odores, seus sabores. É preciso tocar o intocável, é necessário caminhar pelas ruas conhecidas e desconhecidas, ermas e populosas. É preciso ver, viver e conviver com os habitantes da cidade. E essa experiência urbana efetivamente se concretiza somente fora da sala de aula, em projetos que entendam que o conhecimento também está no ordinário, no saber fazer, nas artes e táticas de sobrevivência das ruas. Uma cidade é o que fazemos dela. E a educação patrimonial possibilita um olhar mais generoso para as pessoas que concretamente produzem a cidade em que vivemos.

**É necessário, portanto, trabalhar o exercício do olhar para o refinamento da apreensão cognitiva que estimula novos sentidos da cidade. A visão imagética das fotografias e vídeos torna a experiência de educação patrimonial completamente sensorial. É preciso olhar e sentir a cidade, apreciar seus cheiros, seus odores, seus sabores. É preciso tocar o intocável, é necessário caminhar pelas ruas conhecidas e desconhecidas, ermas e populosas. É preciso ver, viver e conviver com os habitantes da cidade. E essa experiência urbana efetivamente se concretiza somente fora da sala de aula, em projetos que entendam que o conhecimento também está no ordinário, no saber fazer, nas artes e táticas de sobrevivência das ruas. Uma cidade é o que fazemos dela.**

## BIBLIOGRAFIA

*A cidade que me pertence*. Direção Giane Maria de Souza. Roteiro: João Francisco Borba. Direção de Imagens: Edson dos Santos. Som direto: Dalmo Borges Koehntopp. Edição: Mariana Dutra Patrício. Projeto Gráfico: José Isaias Venera. Joinville, 2012. 15 min. NTSC, color.

*Burguesa - Histórias de gente e de lixo*. Direção Giane Maria de Souza. Roteiro: João Francisco Borba. Imagens: Edson Santos, Geraldo Custódio e João Francisco Borba. Direção de Imagens: Edson dos Santos. Som direto: Geraldo Custódio. Fotografias Geraldo Custódio e Jorge Silva. Joinville, 2008. 15 min. NTSC, color.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE JOINVILLE – IPPUJ. *Joinville bairro a bairro*. IPPUJ/PMJ: 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Vaio/Downloads/31f36c122580889621b1c8ad9884cd7b.pdf

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Florianópolis, SC). *Roteiros Nacionais de Imigração*. Florianópolis: catálogo. IPHAN – Superintendência Santa Catarina, 2008. 16 p.

\_\_\_\_\_. *Educação Patrimonial*. Histórico, conceitos e processos. IPHAN: Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Juliana. *Cidade Arte*. Análise Crítica de Estudos Sociais. UniSociesc: Joinville, 2015.

*Sob o Céu de Joinville*. Direção Rodrigo Falk Brum. Produção Intervalo Filmes. Joinville, 2008. 15 min. NTSC, color, 16:9 widescreen.

SOUZA, Giane Maria de. *Sob o Céu de Joinville*. *Jornal A Notícia*. Joinville, 16 mai. 2012.a

\_\_\_\_\_. *A cidade que me pertence*. Apontamentos sobre uma experiência urbana. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015.b

\_\_\_\_\_. *A cidade onde se trabalha: a propagação ideológica do autoritarismo estadonovista em Joinville*. Itajaí: Maria do Cais, 2008.c

VIDIGAL, Gustavo. *Uma aproximação fundamental*. In: ROCHA Jr, Alberto Ferreira da. (Org.) *Extensão Universitária e Cultura*. São João Del Rei: Malta, 2008.

WILLIAMS, Reymond. *A cultura é de todos* (Culture is Ordinary). Texto traduzido por CEVASCO, Maria Elisa. Departamento de Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1958.

# Se essa rua fosse minha: a educação patrimonial como ferramenta contra ameaças à paisagem cultural devido a intervenções construtivas impositivas

Antonio Carlos Santos do Nascimento Passos de Oliveira e  
Juscelino dos Passos de Oliveira Junior

**Este trabalho narra a utilização da educação patrimonial como meio de visibilizar ameaças ao patrimônio cultural de uma cidade média na Amazônia, por meio da inclusão da temática do patrimônio cultural na formação de profissionais de engenharia civil, uma vez que, em suas grades curriculares, por vezes, não é oportunizado que sejam preparados para conceber e projetar intervenções construtivas em áreas históricas, o que pode resultar, além de ameaças, até danos ao patrimônio. Por meio das aulas-passeio (método Freinet), os discentes puderam vivenciar um contato mais próximo com a paisagem cultural do município no qual estudam e perceber que intervenções construtivas impositivas, sem a participação da sociedade, podem acarretar mais dilemas técnicos e sociais do que as soluções apregoadas para justificar sua execução.**

## Introdução

O Ver-o-Peso é um marco histórico, social e cultural da cidade de Belém, capital do estado do Pará, o qual poderá passar por um projeto de intervenção que foi anunciado mesmo antes da declaração de anuência do órgão federal de preservação do patrimônio<sup>1</sup>. Tal fato tomou de surpresa diversos segmentos da sociedade, que, após várias manifestações, tiveram atendidas as solicitações para que o projeto de intervenção passasse por diversas esferas de consulta e análise dos órgãos competentes, antes de ser concebido o projeto definitivo.

Se na capital do estado intervenções podem ser propostas e tomarem de assombro pela insuficiência de audiências públicas, no interior do estado a situação é mais alarmante. Na cidade de Marabá, sudeste do estado do Pará, o núcleo Marabá Pioneira é o sítio histórico de fundação dessa cidade, que foi palco dos grandes projetos agroextrativistas, agropecuários e minero-metalúrgicos, que, segundo a Sudam (1976), seguiram uma concepção de desenvolvimento “desequilibrado e corrigido”. Entretanto, essa correção não se deu de forma estruturada e estruturante, causando nas cidades periurbanas da região um crescimento desordenado e nocivo ao meio ambiente.

O Núcleo Marabá Pioneira formou-se às margens do rio Tocantins, na sua planície de inundação. Desse modo, as populações ribeirinhas periodicamente enfrentavam as cheias que causavam uma série de perdas materiais e imateriais. A artéria central desse núcleo, Avenida Antonio Maia, é pano de fundo de uma série de construções que narram o histórico de ocupação e sobrevivência desse agrupamento humano, sendo que, atualmente, é palco de uma intervenção construtiva que visa alterar sua ambiência e traçado em prol de uma obra de acessibilidade, mesmo, aparentemente, sem a consulta aos conselhos deliberativos e órgãos competentes ou mesmo sem um licenciamento ambiental.

Esse acontecimento mobilizou a sociedade, conselhos e academia, os quais, com o auxílio do Ministério Público Estadual, pretendem salvaguardar a avenida de intervenções que possam, além de ameaçar memórias e a identidade local, piorarem o cenário da acessibilidade.

Nesse contexto de questionamentos e reivindicações, uma reflexão latente foi proferida durante uma oitava: na formação acadêmica, os profissionais teriam contato com os conhecimentos mínimos necessários para intervenções construtivas em áreas históricas? Percebe-se que as grades curriculares na Amazônia não propiciam que os discentes de engenharia civil tenham os mínimos conhecimentos sobre patrimônio edificado, patrimônio cultural e mesmo sobre as legislações de preservação. Conhecimentos como Plano Diretor Municipal, Legislação Urbanística, Tombamento são vistos de forma fragmentada e superficial, não conseguindo conduzir, geralmente, para um processo no qual o conhecimento técnico instrumental obtido seja

<sup>1</sup> Declaração do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan/PA sobre o projeto apresentado na imprensa pela prefeitura municipal de Belém: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3465/iphaneclarece-sobre-proposta-de-intervencao-para-a-feira-ver-o-peso-em-belem-pa#.VqY7Y2-AkNg.facebook>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

fomentador de uma correlação sistêmica com a realidade. Desse modo, é corriqueiro verificar obras que pecam por desconsiderar valores históricos, culturais e legais nas áreas em que são implementadas ou onde se espera intervir.

Tendo isso em vista, este trabalho narra o percurso didático desenvolvido na disciplina Noções de Arquitetura e Urbanismo, do curso de engenharia civil, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), baseado nas “aulas-passeio” propostas por Freinet (1978), para desenvolver as temáticas ligadas ao patrimônio cultural de forma prática e como um caminho para fomentar a educação patrimonial. A partir das práticas de educação patrimonial, os discentes de engenharia civil puderam ter contato direto com o patrimônio edificado, com conceitos ligados à paisagem cultural e compreender como esses conceitos são diretamente correlacionados às atividades da construção civil, principalmente quando essas são desenvolvidas em áreas históricas. Os discentes tiveram, ainda, a oportunidade de perceber as ameaças que intervenções construtivas impositivas, ou seja, sem a participação da sociedade, podem representar para memória da cidade e para a identidade local. Nos termos de Bourdieu (1998), eles tiveram a oportunidade de desenvolver seu *ethos*, fundamental para serem agentes interventores com menores chances de serem nocivos ao capital cultural local.

A partir dessa prática incorporada à disciplina, foi possível demonstrar a viabilidade da educação patrimonial estar presente de forma transversal e ser um meio para atender a Resolução nº 01/2012/CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), que trata sobre os Direitos Humanos, bem como a Resolução nº 01/2004/CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ambas vêm

sendo um desafio para os docentes dos cursos de engenharia civil.

#### As Humanidades nos cursos de Engenharias

De acordo com a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP, as instituições de ensino superior devem incluir nos “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2004, p. 1), sendo que esta deve ser abordada em disciplinas e atividades, e não de forma pontual ou dissociada em uma única disciplina optativa. A resolução ainda propõe que sejam tratadas “questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (Brasil, 2004, p. 1).

O intuito é consolidar uma formação multiculturalista e direcionada para pautas mais equânimes e cidadãs. Entretanto, nota-se que os projetos pedagógicos dos cursos de engenharia na região amazônica ainda se encontram em um estágio embrionário para atender a uma resolução com mais de uma década de existência. Nota-se também que, além das questões previstas na Resolução nº 01/2004 do CNE/CP, a produção do espaço amazônico possui uma diversidade de agrupamentos humanos compreendidos como povos e populações tradicionais, nos termos do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 1).

Assim, é fundamental que sejam considerados os aspectos da produção e reprodução do espaço dos povos e populações tradicionais na concepção de intervenções, devido à sua íntima ligação com

a paisagem, pois é dela que são extraídos “os subsídios para a manutenção de sua existência, o espaço como seu território, [que] materializa sua identidade” (Nascimento, 2014, p. 280). Cabe considerar, também, que a “depauperação dos recursos naturais traria em seu bojo a sentença de pobreza capital, condenando ao desaparecimento as práticas culturais históricas dessas comunidades” (Nascimento, 2014, p. 280). Para além dos recursos naturais, os recursos culturais e os simbolismos cristalizados na paisagem, caso sofram intervenções que desconsiderem as íntimas relações desses povos e populações com o meio, trariam a mesma sentença capital.

Considerando que os engenheiros são profissionais tecnicamente capacitados e com habilidades para conceber e executar intervenções construtivas no espaço, é preocupante que as grades curriculares não tenham em seu conteúdo possibilidades maiores para que essas temáticas sejam abordadas de forma transversal e integrada às diversas disciplinas e atividades. Muitas vezes, elas são restritas a um tópico de uma disciplina introdutória e sem caráter prático, além de não correlacionado às demais habilidades e competências dos discentes de engenharia civil.

Quando se consideram as cidades amazônicas, é preciso levar em conta que são, em sua maioria, cidades ribeirinhas e periurbanas, como bem definiu Bertha Becker (2013). Assim, a concepção que esses povos e populações tradicionais estão sempre em um ermo isolado e distanciado da vida cotidiana das sedes municipais não deve limitar a análise.

A Avenida Antonio Maia, um dos eixos principais da Marabá pioneira, é próxima à zona de pescadores do município, sendo margeada por construções de uso comercial e residencial, com as quais esses ribeirinhos interagem de forma tão dinâmica como os demais municípios. E como os demais, tem as cristalizações e historicidades

de sua ocupação e sobrevivência no espaço, presentes na paisagem cultural da avenida.

Durante as grandes cheias, muitos dessas edificações serviram de abrigo às comunidades ribeirinhas e de extrativistas que viviam (e ainda vivem) na área, como também aos moradores de Marabá ligados a outras atividades econômicas e seus familiares. Desse modo, existe na produção e reprodução social desse território uma série de historicidades que precisam ser captadas, visualizadas, preservadas e consideradas quando se pensa em intervir com construções, sejam elas reformas, revitalizações ou mesmo restaurações.

Em função disso, percebe-se que a grade curricular do curso de engenharia civil precisa ter meios de abranger a construção de uma visão holística e integrada às ciências humanas, de modo a compreender dinâmicas que estão muito além de metragens e traçados de poligonais. Da

**A grade curricular dos cursos de engenharia civil precisa ter meios de abranger a construção de uma visão holística e integrada às ciências humanas, de modo a compreender dinâmicas que estão muito além de metragens e traçados de poligonais. Da mesma forma, os orçamentos e o respeito a normas construtivas vigentes precisam vislumbrar a condição humana.**

**O fato relevante é que, apesar das dificuldades latentes de incorporação das humanidades, seja no tocante às questões étnico-raciais, em sentido restrito, ou mesmo em uma visão *lato sensu*, englobando os povos e populações tradicionais, bem como a educação em direitos humanos nas grades curriculares, um caminho possível é a utilização de ferramentas que permitam, através delas, correlacionar os conteúdos de diversas disciplinas. Assim será possível contemplar os temas sugeridos nas resoluções, como também estimular o desenvolvimento de habilidades e competências para a formação cidadã dos discentes.**

mesma forma, os orçamentos e o respeito a normas construtivas vigentes precisam vislumbrar a condição humana.

A Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP, que estabelece as Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no seu artigo 3º afirma o propósito de “promover a educação para a mudança e a transformação social”, orientando que a educação deve abordar a fundamentação dos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 1).

Pode-se observar que a implementação desses princípios nas práticas educacionais no conteúdo das disciplinas atenderia à necessidade de fomento de uma visão holística e humanística capaz de captar as nuances da produção e reprodução do território de um agrupamento humano, cidadão e/ou tradicional, nas suas múltiplas faces e formas. Contudo, o que teoricamente aparenta-se simples, na prática acadêmica pouco ou nada sobre o tema consta no conteúdo das disciplinas da engenharia civil. Geralmente esse tópico está restrito a disciplinas ligadas ao Direito. Levando em conta o seu potencial, entretanto, o curso de engenharia civil poderia contribuir sobremaneira para a percepção dos discentes a respeito das diversas relações que se fazem presentes no ato de intervenção no espaço.

O curso de engenharia civil da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará é recente, tendo o primeiro ingresso de discentes em 2014. Logo, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC ainda está em estruturação. Apesar de o curso já possuir um vigente, após diversas deliberações, percebeu-se que ele não se adequava às demandas atuais de formação acadêmica e das resoluções pertinentes.

O PPC vigente é fortemente influenciado no PPC de outra instituição de ensino superior pública da Amazônia, a qual oferta há décadas o curso de engenharia civil. Percebe-se que seu PPC aborda a temática cultural e patrimonial de forma fragmentada e pontual. Uma pesquisa rápida nos demais PPCs da região amazônica revela que isso é uma característica geral dos cursos, salvo raras exceções. Entretanto, não é objetivo deste estudo abordar essa questão a fundo.

O fato relevante é que, apesar das dificuldades latentes de incorporação das humanidades, seja no tocante às questões étnico-raciais, em sentido restrito, ou mesmo em uma visão *lato sensu*, englobando os povos e populações tradicionais, bem como a educação em direitos humanos nas grades curriculares, um caminho possível é a utilização de ferramentas que permitam, através delas, correlacionar os conteúdos de diversas disciplinas. Assim será possível contemplar os temas sugeridos nas resoluções, como também estimular o desenvolvimento de habilidades e competências para a formação cidadã dos discentes.

O uso dessas ferramentas permitiria ao discente ter o desenvolvimento das múltiplas inteligências propostas por Gardner (2002), propiciando sair do básico “conhecimento técnico instrumental”, que para alguns leva à “contextualização sistêmica”. Mas poucos chegam a ser capazes de desenvolver o “Senso do Eu e do Outro”, sendo raros os que vão realizar uma “interação social transformadora” (Lantelme *et al*, 2005, p. 76). O que se percebe, por vezes, é o mero exercício de memorização e domesticação.

A educação patrimonial tem grande potencial de ser uma ferramenta que permite abordar os temas de educação em direitos humanos e questões étnico-raciais, englobando povos e populações tradicionais, estimulando a percepção dos discentes sobre a sua realidade, a realidade do local e os conhecimentos e habilidades

técnicas da área da engenharia, sem discrepância ou distanciada de uma aplicação holística, humanística e cidadã, de forma muito mais benéfica para a formação discente, em vez de uma simples menção dentro de um tópico de uma disciplina teórica. Tal fato é de grande importância para a formação tanto profissional como do indivíduo, baseada numa função social e ética.

Vale-se ressaltar, que, por vezes, essa demanda é suprida, ou tenta-se suprir, por meio de projetos de pesquisa e extensão. Contudo, é pertinente indagar se todos os discentes têm tido oportunidades, dentro de seu percurso acadêmico, de participar plenamente desses projetos. Por melhores que sejam as intenções dos projetos, sejam de pesquisa ou extensão, em sua maioria não englobam uma turma em sua totalidade. Desse modo, caso o projeto tenha o mérito de contemplar as resoluções supracitadas e outras questões, como as relacionadas aos povos e populações tradicionais, por exemplo, ele, raramente, irá contar com a participação de todos os discentes de uma disciplina, dada à natureza de seu desenvolvimento. Urge buscar meios, portanto, de atender as resoluções e fomentar um contanto com essas temáticas nas disciplinas dos cursos de engenharia civil, de forma transdisciplinar.

#### **A educação patrimonial**

A educação patrimonial “trata-se de um processo **permanente e sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 6 – grifos acrescidos), por meio da experimentação e convívio. Segundo a autora, a educação patrimonial “busca levar crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural [...]” (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 6 –

grifos acrescidos). Por meio dela, é possível fomentar o fortalecimento dos sentimentos de identidade, pertencimento e mesmo de cidadania do indivíduo e/ou grupo, fazendo perceber os bens que possui em seu meio, pois, por vezes, tal percepção de valorização do patrimônio está obscurecida por dinâmicas segregadoras e excludentes. Logo, a educação patrimonial possui uma íntima relação com a educação em direitos humanos, viabilizando o contato e estimulando a percepção de direitos instituídos, permitindo compreender a formação diversificada da sociedade de forma enriquecedora e minimizando posturas intolerantes.

Nesse processo de valorização, ainda permeia perceber a importância de saberes populares, historicidades, memórias e identidades, entrelaçando as questões étnico-raciais. No tocante a esta pesquisa, essas questões também se relacionam aos saberes do negro amazônida e dos povos e populações tradicionais, que tiveram diversas contribuições técnicas construtivas, mas que, devido a posturas intolerantes e preconceituosas, foram inviabilizadas e estão em ameaça de desaparecimento. Essa postura de redescoberta e percepção do valor do bem, em um sentido amplo, pode ser compreendida também como uma visão de sustentabilidade, por permitir que tenham maiores chances de chegarem às gerações futuras.

A educação patrimonial propicia meios de mirar o bem, cuja **“forma, conteúdo e expressão** devemos aprender a *ler* ou *decodificar*” (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 9 – grifos acrescidos), lembrando que, no caso da engenharia civil, o profissional precisará intervir sobre esse bem e/ou sobre seu entorno. Caso realize isso sem conseguir *ler* ou *decodificar* sua forma, conteúdo e expressão, e mais ainda, sua relação com a sociedade, com a cidade e a história, pode estar condenando-o ao desaparecimento. Nessa perspectiva,

**Nesse processo de valorização, ainda permeia perceber a importância de saberes populares, historicidades, memórias e identidades, entrelaçando as questões étnico-raciais. No tocante a esta pesquisa, essas questões também se relacionam aos saberes do negro amazônida e dos povos e populações tradicionais, que tiveram diversas contribuições técnicas construtivas, mas que, devido a posturas intolerantes e preconceituosas, foram inviabilizadas e estão em ameaça de desaparecimento.**

esta pesquisa pretende demonstrar como a educação patrimonial possui potencial de auxiliar nesse processo.

#### **Percurso metodológico: da percepção do projeto à valorização da paisagem**

Esta pesquisa apresenta um caráter exploratório, por meio de um estudo de caso realizado na sede municipal de Marabá, sudeste do estado do Pará, Brasil, com a utilização das “aulas-passeio” (Freinet, 1978) nas práticas da disciplina de Noções e Arquitetura e Urbanismo,

do curso de engenharia civil, da Universidade Federal do Sul e Sudeste Paraense – Unifesspa. Também foram levadas em consideração as disciplinas que os discentes cursavam no bloco em que está a disciplina Noções de Arquitetura e Urbanismo, bem como as disciplinas anteriormente cursadas.

Os discentes tiveram os tópicos ministrados da disciplina supracitada quase que em sua totalidade de modo que tivessem o embasamento teórico formal. Após isso, foram convidados a participar de uma audiência pública sobre acessibilidade arquitetônica e urbanística promovida pelo Ministério Público do Estado do Pará. O contato direto com as proposições da sociedade civil organizada, órgãos públicos, entidades, etc. foi importante para que diversos olhares, além dos tecnicamente expressos anteriormente, pudessem ser vislumbrados pelos alunos. Após o contato prático com a educação em direitos humanos, os discentes foram indagados se conheciam as pautas levantadas. Uma, em especial, chamou a atenção da classe, ou seja, sobre as obras de “acessibilidade” da Avenida Antonio Maia, no bairro Marabá Pioneira. Segundo o discurso expresso de diversos segmentos da sociedade, o projeto não contemplava a acessibilidade e, além disso, representava uma ameaça a essa porção histórica do município.

Na sequência, os discentes foram estimulados a visitar o local e observar as alterações sofridas após o início das intervenções, levando em conta um passado recente, o que foi possível graças ao uso do aplicativo disponibilizado pelo *Google Earth: Google Street View*.

Na visita ao local, os discentes foram estimulados a perceber as edificações e demais marcos que registravam a ocupação da área. Por meio de diálogos com moradores mais antigos, eles puderam captar, por narrativas orais, historicidades e memórias individuais e coletivas

sobre a ocupação, resistência e sobrevivência nessa região.

Com esse contexto, fizeram registros fotográficos do local e debateram sobre os impactos à ambiência da Av. Antonio Maia, devido às obras que alteravam sua morfologia urbana. Para sedimentar os conceitos, sensações e experimentações, pediu-se para que, em equipes, fizessem maquetes de edificações que eles consideravam registros da identidade e memória do local. Esse contado direto foi mediado pelas “aulas-passeios” proposta por Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo e pedagogista francês, cuja técnica permite ao discente realizar experimentações por meio da curiosidade, possibilitando uma aprendizagem mais espontânea (Freinet, 1978).

Percebe-se que após a Terceira Revolução Técnico Científica Informacional, os discentes possuem diversas perdas de foco em sala de aula, dadas as diversas fontes de informações instantâneas com as quais convivem a cada minuto de seu dia. Essa enxurrada de “informações”, por vezes, não permite um bom aproveitamento em sala de aula. Torna-se necessário encontrar mecanismos que permitam inovar e reinventar as relações pedagógicas que são traçadas em sala de aulas.

Os discentes são sujeitos nascidos e criados na sociedade da informação. Assim possuem um mecanismo diferenciado de contato com a realidade, uma necessidade latente de registro e divulgação daquilo que vivenciam, experimentam, observam e contestam. Esse mecanismo comportamental pode ser direcionado por meio das aulas-passeios e ser aproveitado como práticas de educação patrimonial. Nas práticas de educação patrimonial, o discente é estimulado ao contato direto com o patrimônio, a observar suas características, mirar seus detalhes, teorizar sobre o contexto de informação e buscar fontes

formais e informais que confirmem ou não suas teorizações sobre as origens desses bens, bem como mensurar sobre seu estado de conservação, preservação e sua relação com o local e a sociedade.

Uma das formas de consolidar esse registro com as informações e conhecimentos é por meio fotográfico, um hábito culturalmente instituído da sociedade da informação. É natural aos discentes fotografar tudo ao seu redor que os cativa, chame atenção ou passe a fazer parte de suas vivências. A educação patrimonial pode valer-se desse hábito durante as aulas-passeio de modo que se mantenha a espontaneidade do processo.

As maquetes teriam sua função última de consolidação dos conhecimentos obtidos nas vivências fora de sala de aula, correlacionando-as às demais disciplinas dos discentes: Desenho Técnico, Físicas, Cálculos, Químicas, Topografia,

Expressão e Comunicação, pois seria necessário utilizar os conhecimentos gerais do semestre presente como também dos semestres anteriores, para construção e análise dos registros fotográficos e das comparações após o início das intervenções.

#### Aula prática: análises e discussões

Com o uso do *software Google Street View*, os discentes registraram alguns elementos que consideraram ser representativos da Av. Antonio Maia, entre os quais foram selecionadas as capturas constantes nas Figuras 1 e 2.

A Figura 1, de acordo com os discentes, apresenta edificações que guardam uma arquitetura que representa referências pretéritas.

Figura 1 - Conjunto de imóveis situados na Av. Antonio Maia, que apesar das alterações, ainda preservam elementos na fachada de sua arquitetura original. (GeoEye, 2012).



Figura 2 - Canteiro central da Av. Antonio Maia utilizado pelo comércio informal. (GeoEye, 2012).

Foi observado por eles que o estilo era comum em outras edificações na rua, ou seja, nos imóveis mais antigos ainda com poucas intervenções e alterações. Os discentes associaram a diferenciação do “padrão” das casas históricas da Av. Antonio Maia com as casas mais antigas, localizadas na zona de pescadores, atribuindo a distinção devido a momentos econômicos vivenciados na cidade durante as décadas de 1930 e 1940.

Na Figura 2, os discentes perceberam que os canteiros que inicialmente teriam uma função de separação das vias foram ocupados pelo comércio informal. Por possuírem bancos, são também utilizados como espaços de sociabilidade. Entretanto, segundo os discentes, é um uso “perigoso”, pois o espaço disponível é limitado. Para se ter acesso a eles, a travessia é feita, em

geral, fora da faixa de pedestres, além do que apresentam uma acessibilidade reduzida ou mesmo inexistente.

A edificação verde que aparece na Figura 1, em 2012, e na Figura 3, em 2016, mostra-se bem mais degradada. As esquadrias estão danificadas, contudo os elementos da fachada, apesar da intervenção da companhia de fornecimento de energia elétrica, com o medidor, continuam a apresentar um bom estado de conservação.

O conjunto formado por essa esquina poderia ser tombado por guardar diversos elementos físicos e simbólicos da história de Marabá. Segundo os discentes, entretanto, de acordo com a pesquisa a que foram estimulados a fazer, o Plano Diretor previu o tombamento da poligonal do bairro, porém, quase dez anos depois, a lei que regulamentaria o processo de tombamento não foi, até o momento da pesquisa, promulgada.



Figura 3 - Edificação mostrada na figura 1 com as intervenções no passeio público e com a instalação do equipamento de medição de consumo de energia elétrica. (Autores, 2016).

A Figura 4 registra as alterações realizadas no canteiro da Av. Antonio Maia, na parte final da avenida, que serão replicadas aos demais canteiros, com as adequações de acessibilidade em acordo com a Norma Brasileira Regulamentadora –NBR, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, 9050/2015.

Na Figura 4, na porção superior, no segundo plano aparece o Cine Marrocos, edificação histórica onde funcionou o cinema de bairro de Marabá (construção de coloração verde), atualmente requalificado para abrigar atividades públicas no setor da cultura da municipalidade.

Os discentes observaram que a intervenção pouco alterou a fachada do Cine Marrocos. Por exemplo, as tubulações de águas pluviais

permaneceram. Entretanto, a climatização, que alterou significativamente a fachada, sem preocupar-se com questões estéticas na intervenção, gerou outro dilema. De acordo com os discentes, a água que constantemente cai dos condensadores gera limo, o que deixa o passeio constantemente molhado, uma reclamação constante dos cadeirantes que precisam circular no setor. Essa informação foi obtida quando os discentes resolveram entrevistar alguns usuários com mobilidade reduzida e portadores de deficiência física. Assim, o problema presente no antigo passeio, apesar da intervenção, não foi corrigido no novo passeio, o que poderia ter sido diferente caso a população fosse ouvida de forma mais efetiva.

No espaço entre as jardineiras, como mostrava a Figura 2, onde os canteiros eram utilizados como espaço para o comércio informal, serão implantados bicicletários. Os discentes associaram

isso a uma tentativa de inibir o uso “irregular” do canteiro. Os bancos antigos foram removidos, de acordo com as informações que os discentes levantaram junto ao órgão responsável pela intervenção. Os bancos que permanecerem não terão encosto e serão proximais às faixas de pedestre.

Nas pesquisas sobre a área, os discentes perceberam que, caso uma poligonal de tombamento da área, ou mesmo o tombamento de conjuntos edificados em partes não seja realizado, é provável que as edificações históricas sofram descaracterizações ou mesmo sejam demolidas, sem o registro de suas historicidades.

Os discentes dialogaram sobre a dinâmica da ocupação do espaço urbano, bem como

Figura 4 – Canteiro com início das intervenções nas proximidades do Cine Marrocos (edificação verde na imagem superior), uma das edificações históricas da Av. Antonio Maia. (Autores, 2016).



sobre a construção e reconstrução do ambiente construído. Após diversas exposições de ideias, consideraram que algumas construções não são preservadas e outras precisam ser preservadas. Quem deve ditar isso é a sociedade e as leis, quando existirem.

Apesar de não possuir leis específicas de salvaguarda, algumas edificações sobreviveram até a atualidade. Contudo, os discentes julgaram que são importantes as medidas de preservação legais, pois pode não ser suficiente, para que exista a preservação, apenas a sociedade estipular o que deve ser preservado, sobretudo no caso de imóveis particulares, que podem ser demolidos, mesmo que a vontade da população seja de sua permanência como ancoradouros de sua identidade e memória. Assim, os discentes perceberam que as intervenções precisam considerar o entorno, as paisagens, os

simbolismos e a cultura, que tem como substrato material o ambiente construído. Esse ambiente, mesmo que dinâmico, deve ter lugares que são cristalizações desse processo e, por serem marcos, precisam ser conservados para gerações futuras.

### Considerações finais

O estímulo ao uso de uma ferramenta virtual que permita conhecer *a priori* um espaço da cidade fez-se deveras benéfico, uma vez que permitiu que os alunos fossem notando as modificações oriundas das dinâmicas da ocupação e do ambiente construído. Essa percepção os fez refletir que os edifícios históricos particulares, caso não apresentem uma lei específica de proteção, poderão não estar presentes para gerações futuras. Como foi percebido na aula-passeio, diversas edificações foram alteradas, e até demolidas, o que representa uma ameaça grave à paisagem cultural histórica da Av. Antonio Maia.

Durante as aulas-passeio e as dinâmicas de pesquisa, os discentes puderam ter contato com temas como acessibilidade, que perpassa por educação em direitos humanos. A partir das diferenças arquitetônicas entre as edificações residenciais na Av. Antonio Maia e as edificações dos pescadores do mesmo período, os discentes puderam vislumbrar questões ligadas às diferenças sociais e espaciais, como uma estratificação histórica do ciclo econômico da região.

Observando os telhados das casas, os discentes fizeram comparativos com os elementos construtivos de outras cidades, como as telhas dos casarões de Belém, capital do estado, onde algumas foram feitas tendo como moldes as coxas dos escravos. Com isso, permitiu-se uma conexão com temas étnico-raciais. Pôde-se também falar sobre migração de mão de obra, quando se indagou quem foram os mestres artífices principais, os serventes e pedreiros que poderiam ter construídos essas edificações. Com as

narrativas orais de moradores antigos, os alunos puderam perceber a forte migração nordestina, que foi mão-de-obra de várias residências, e cujos alguns descendentes podem ser encontrados nas casas localizadas na vila dos pescadores. Nessa busca pelos moradores antigos, perceberam que algumas dessas edificações históricas foram (e algumas ainda são) de migrantes libaneses que vieram para Amazônia no início do século XX.

O potencial da educação patrimonial, como uma forma de estímulo à pesquisa e meio para correlacionar temas de reflexão entre os discentes, é gigantesco e precisa ser mais utilizado dentro das engenharias. E não apenas para atender a resoluções, mas também para possibilitar uma educação mais inclusiva, humanista e cidadã. É válido frisar, por fim, que o potencial da educação patrimonial como meio condutor de temas pode ser incorporado também a outras disciplinas do curso de graduação em engenharia civil.

**O potencial da educação patrimonial, como uma forma de estímulo à pesquisa e meio para correlacionar temas de reflexão entre os discentes, é gigantesco e precisa ser mais utilizado dentro das engenharias. E não apenas para atender a resoluções, mas também para possibilitar uma educação mais inclusiva, humanista e cidadã.**

### BIBLIOGRAFIA

BECKER, Bertha. *Urbe amazônida*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 01 de 17 de junho de 2004*. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP.

BRASIL. *Decreto 6.040*. 7 de fevereiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 01 de 30 de maio de 2012*. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização de material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editora Presença, 1978.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

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

LANTELME, E. M. V.; POWELL, J. A.; FORMOSO, C. T. Desenvolvimento de competências dos gerentes da construção: construção de uma teoria. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 2005.

NASCIMENTO, A. C. S. Projeto Nossa Várzea: preservação do patrimônio natural e salvaguarda das comunidades tradicionais. In: *Regularização Fundiária em áreas da União na Amazônia Paraense/ Durbens Martins Nascimento (org.)*. Belém: NAEA, 2014.

SUDAM. Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia. *II Plano Nacional de Desenvolvimento. Programa de Ação do Governo para a Amazônia*, Belém, 1976.

# Quintais brasileiros: um caminho para educação vivencial do patrimônio socioambiental

Rafael Vidal

**O texto investiga um caminho para a educação e sensibilização ao patrimônio socioambiental na atualidade e suas relações com a cultura urbana e rural na cidade. Pretende-se, então, reforçar as noções de patrimônio ambiental e imaterial para além dos conceitos oficiais desse termo. Para tanto, o trabalho se apoia nas figuras dos quintais das casas urbanas como exemplos desses espaços patrimoniais inseridos na malha da cidade atual, tornando visíveis as redes de relações, a cultura material e imaterial, e a riqueza de saberes presentes nesses locais, revelando o papel central dos quintais na construção do patrimônio socioambiental da cidade de São João del-Rei. Acredita-se que essa estratégia de aproximação espacial pode ampliar a noção de patrimônio e também de suas formas de sensibilização e educação.**

## Os quintais urbanos como patrimônio socioambiental

A intensa urbanização das cidades brasileiras, a partir da década de 1950, teve papel estruturante nas políticas de desenvolvimento e afirmação do país moderno, uma vez que contribuiu para fortalecer o ideal de Brasil urbanizado e industrializado a partir do oposto, ou seja, o lado arcaico e rural. Com isso, cristalizavam-se enunciadas “autenticidades” brasileiras para a massa de imigrantes do campo que as capitais recebiam. No entanto, a formação da cidade pelos seus modos de vida urbano-industriais foi marcada pela incorporação da relação rural/urbana na malha territorial, seja em espaços de bordas e fronteiricos, onde é possível perceber presenças rurais, ou nos hábitos urbanos do cotidiano, como a domesticação de ruralidades (hortas, gaiolas e plantas) dentro da vida privada da cidade.

Nessa sociedade “nova e moderna”, a preocupação com o novo e o progresso não prezou por construir noções de cultura que envolvessem as dimensões heterogêneas, populares e imateriais que compõem o espaço, como a multiplicidade das experiências e seus cruzamentos, os símbolos e espaços da natureza. É interessante notar que o movimento moderno no Brasil investigava as noções de patrimônio cultural e priorizava algumas tradições nacionais, como o samba e a arquitetura colonial, deixando, assim, as questões anteriormente apontadas bem distantes das agendas patrimoniais.

Ainda como parte do projeto de modernização do país, a partir de 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) atêm-se em contar a produção de história e cultura nacional alicerçado na criação de um antagonismo severo entre o moderno e o antigo, o que resultou em cidades e acervos patrimoniais afastados das múltiplas dimensões e referências culturais

de seus usufruidores. Dessa forma, as noções modernas de patrimônio marcaram o auge das mudanças tecnológicas que pautaram novos ritmos de tempo e espaço que a evolução urbana no Brasil enfrentou, atingindo e interferindo na sensibilidade e identificação do que havia presente na cidade – suas naturezas e habitantes.

Se o patrimônio urbano foi tratado de forma afastada dessas relações, onde, então, vivem os lugares com características no universo rural anterior à modernização?

Já em meados do século XX, no processo de urbanização da Europa, as paisagens naturais e rurais francesas foram percebidas por Lefébvre (1969) como as “ilhas de ruralidade” na cidade, por suas permanências de rastros da vida rural, mal adaptados e transfigurados, mas ainda presentes na cidade industrial. As “ilhas de ruralidades” também marcam na paisagem vestígios de áreas verdes resistentes ao processo de urbanização das cidades e, no Brasil, podem ser ora mais, ora menos evidentes, variando com a densidade do urbano em questão. Por serem, portanto, espaços intrínsecos à vida e paisagem urbana brasileiras, esses resquícios de naturezas fazem parte dos hábitos diários perpetuados por uma sociedade com fundamentos rurais que formam o patrimônio socioambiental presente no tecido das cidades.

Por exemplo, os transbordamentos dos quintais na cidade evidenciam um tipo de manejo dessas naturezas do espaço urbano e as formas com que se ligam à vida cotidiana na cidade. As naturezas presentes na cidade a partir das floras e faunas de quintais coexistem com uma força antrópica que influencia no ciclo de vida dos quintais e, conseqüentemente, na paisagem da cidade devido a essa proximidade entre a vida humana e as naturezas urbanas.

Os quintais, então, são exemplos desses espaços de áreas verdes isoladas na cidade

**É fundamental expandir para os quintais esses entendimentos de valor cultural e simbólico do patrimônio edificado e natural dentro das cidades. Se há no corpo da cidade brasileira tais marcas e movimentos com referências entre sociedade e natureza, elenca-se um momento propício para perceber os quintais como lugares que se fundem na formação da cidade, designando espaços com significações próprias, remetendo a um passado e também se abrindo para apropriações diversas a serem consideradas e construídas junto ao patrimônio ambiental e, naturalmente, à educação patrimonial.**

entre áreas construídas, que, com seus tempos transitórios, evidenciam o movimento vivo da cidade e as relações entre sociedade e ambiente. Dessa forma, à luz da definição de patrimônio socioambiental de Santili (2005, p. 42) como “a concepção unitária do meio ambiente, que compreende tanto os bens naturais quanto

os bens culturais”, expandem-se aqui os quintais brasileiros como bens ambientais incorporados à existência individual do ser e suas intertextualidades entre as materialidades e imaterialidades do meio – ou seja, como patrimônio socioambiental.

Ora apagados pelos movimentos urbanos, ora com mais força para se transbordarem, as marcas de quintais nos levam a questões específicas de uma relação muito próxima entre patrimônio natural da cidade e o patrimônio edificado. Inclusive, se analisadas com mais proximidade, estão sempre vinculadas a alguma domesticação de natureza, ou seja, a alguma relação antrópica específica que compõe hábitos, modos de habitar, suas particularidades e processos de alguns usufruidores.

É fundamental expandir para os quintais esses entendimentos de valor cultural e simbólico do patrimônio edificado e natural dentro das cidades. Se há no corpo da cidade brasileira tais marcas e movimentos com referências entre sociedade e natureza, elenca-se um momento propício para perceber os quintais como lugares que se fundem na formação da cidade, designando espaços com significações próprias, remetendo a um passado e também se abrindo para apropriações diversas a serem consideradas e construídas junto ao patrimônio ambiental e, naturalmente, à educação patrimonial.

#### **Traços históricos dos quintais**

Os quintais, espaços externos à casa, mas interiores à vida urbana, são tomados como ilustradores de espaços no corpo da cidade que contêm comumente ecossistemas específicos em suas faunas e flores. Vistos num primeiro momento, são lugares formados por forte memória natural, juntamente com traços de movimentação humana (antrópica) como hortas e fragmentos de materiais, fomando um meio

mesclado e híbrido de relações dentro do espaço urbano com elementos constituintes variados.

Experimentando atentamente a cidade por suas ruas, os quintais revelam-se com suas naturezas que ultrapassam as escalas dos lotes e anunciam os interiores que compõem parte da vida urbana. Estão resguardados pelas construções e entre elas existem como organismos internos às casas, afirmando-se como espaços construtores da cidade e de sua ambiência urbana.

No período colonial, o meio rural, sob o poder da oligarquia agrária brasileira, era destinado às produções de monoculturas do café e cana-de-açúcar, resultando numa estrutura “semifeudal – uma minoria de brancos e brancarões dominando patriarcais, polígamos (...), escravos, lavradores, agregados e vassalos” (Freyre, 2003. p. 33). Em paralelo a esse sistema havia, em outra escala, as relações dentro da casa grande, local que abrigava e fomentava toda a estrutura socioeconômica e onde habitavam escravos, lavradores e os senhores das terras.

Em “Casa-grande & Senzala”, Freyre (2003) estuda a contribuição da sociedade rural, do índio e do português para a formação da sociedade brasileira, servindo como suporte para entender fundamentos espaciais e comportamentais que essa cultura traz para as noções de espaço e habitar no Brasil. Em se tratando dos movimentos agrários e suas influências, a casa-grande foi o centro de coesão da sociedade brasileira que traduzia todo o sistema econômico, social, político, religioso e sexual no Brasil. O autor disserta, ainda, sobre os desdobramentos socioculturais que reverberavam no Brasil a partir da casa-grande e suas espacialidades, em que ela contribuía para um “antagonismo equilibrado” das partes socialmente distintas que compunham aquele espaço<sup>1</sup>.

O que o quintal da casa-grande, normalmente situado num espaço entre o casarão e a senzala, realizava como equilíbrio dinâmico agrário e espacial e como esse espaço possivelmente influencia ainda hoje nas noções brasileiras de habitar?

Ainda no Brasil Colônia, os quintais suportavam toda a dinâmica interna da casa, da produção de alimentos a criações de animais. Os quintais também eram locais onde habitava a mão-de-obra da casa-grande, por onde passavam os escravos para exercerem suas atividades e irem a caminho da senzala.

É importante ressaltar que, nessa época, o Brasil recebia pessoas de várias nações que se migravam para a nova terra promissora. Rolnik (2010) cita um estudo histórico que diz que 80% dos portugueses que vieram para o Brasil eram árabes, judeus fugindo da inquisição, ou refugiados – os quais, na nova terra, ainda se misturaram com as culturas indígenas e africanas. A sociedade brasileira, portanto, forma-se na fusão de todos esses traços culturais num

<sup>1</sup> Equilíbrio dos antagonismos é a tese defendida por Freyre em Casa-grande & Senzala no qual entendia esse sistema que continha senhor de engenho e escravo num só espaço, como a garantia da unidade e da força da sociedade brasileira na época. Para o autor, entender as condições políticas e socioeconômicas do Brasil seria retomar investigações acerca dessa estrutura tradicional. Para o desenvolvimento posterior à tese de Casa-grande & Senzala, ver: FREYRE, G. Sobrados & Mucambos. 16a edição, São Paulo; 2006.



Arthur Timóteo da Costa, fundo de quintal com galinhas e roupa estendida no varal, óleo sobre madeira, Rio de Janeiro, 1921, 22x35cm.  
Photo: Gedley Belchior Braga.

só corpo que, possivelmente, carrega heranças impregnadas e relacionadas a saberes-fazer e memórias daquelas variadas culturas. E, uma vez no espaço da casa-grande e cidade da época, estabeleciam saberes sobre a terra, plantas e também hábitos alimentares, construindo certa originalidade nos modos sociais a partir desse encontro e interpenetração de culturas.

Em face de tamanha heterogeneidade, o equilíbrio antagonista de Freyre (2003) visto a partir dos quintais marca a produção de símbolos e códigos de partilha entre senhores e escravos. Por exemplo, as festividades, casamentos ou celebrações de boas colheitas aconteciam nos quintais e em momentos que os diferentes estratos sociais se interpenetravam. O autor segue sua tese defendendo que a sociedade brasileira existiu de forma coesa e equilibrada

graças à estrutura da casa-grande e, por isso, vê na tradição daquele sistema, o qual continha as diferentes estruturas sociais em coexistência, como o caminho de retomar valores perdidos com o advento da modernidade no Brasil.

Com o descobrimento do ouro e o início da urbanização no Brasil, os quintais não perderam a força, mas se transformaram em casas urbanas com áreas externas – os sobrados. Muitas dessas construções pertenciam a senhores de terras que tinham casas de passeio urbano ou já se arriscavam a uma vida urbana, confundindo-se nessa época os patriarcados da cidade com os do campo (Freyre, 2003). Alguns sobrados, pela produtividade dos seus quintais, gozavam de autonomia econômica, possuindo em suas dependências chiqueiro, cocheira, horta, pomar, viveiro e pequenos abatedouros.

Vale notar que possivelmente os quintais, nessa época de produção latifundiária no Brasil, representaram a garantia de uma alimentação e nutrição diversa e mais saudável. Com as colheitas privadas e criações nos interiores da casa, eles garantiam à família além do que seus latifúndios podiam fornecer. Provavelmente foram, na cidade e na casa-grande, um caminho para a produção de comida e nutrição variada, uma vez que esses locais heterogêneos em espécies de frutos, animais e hortaliças eram o oposto do que os fazendeiros da época investiam como produção agrária: os grandes latifúndios de monoculturas, sobretudo o café e a cana de açúcar. Carece, nesse ponto, um estudo acerca da nutrição da época e o que a comida produzida nos quintais fornecia de partilha e qualidade de vida entre senhores e escravos.

A evolução dos espaços entre rural/urbano na cidade pode ser percebida no interesse dos pintores modernistas brasileiros, como Arthur Timóteo da Costa<sup>2</sup>, que representou os quintais das casas, as domesticidades e criações, trazendo registros de momentos de contemplação desses espaços banais e cotidianos. Percebe-se como a vida cotidiana que se formava na época marcou o interesse desses artistas pelos quintais, uma vez que, desse ponto de vista, esses espaços permitem os hábitos mais simples, rudimentares, humanos e privados da vida diária, caracterizando-os como lugares potenciais. Por serem pequenas naturezas no espaço urbano, os quintais compunham também um ideal de natureza para a época e do Novo Mundo desvelado: exuberante e inesgotável. Essa grandiosidade impressionava os pintores, que retrataram momentos cotidianos de contato com essas especificidades dos vilarejos. É possível afirmar que a experiência cotidiana com os quintais, os aspectos culturais e espaciais brasileiros estão exemplarmente contidos nos registros de artistas como Arthur Timóteo: locais cheios de heranças, com poder de marcar e fazer lembrar sensações nos sujeitos com as quais os habitantes se identificavam.

Com o advento da modernidade, acredita-se que, no Brasil, os quintais se transformaram gradativamente em varandas, vistas, pequenas cozinhas, jardins-terraços, jardineiras e, em último grau, como áreas públicas no espaço urbano, marcando rompimentos e transformações com espaços externos na evolução do espaço privado da casa (Bittar & Veríssimo, 1999). No entanto, os variados usos que os quintais enquanto espaços permitiam aos seus usufruidores são ainda percebidos em algumas cidades, sobretudo naquelas de pequeno e médio portes, e por habitantes mais idosos, evidenciando a capacidade dos quintais em resgatar acontecimentos e experiências vividas e afirmando a permanência desses espaços na memória.

O interesse por expandir as noções de patrimônio para esses espaços mais naturais e à sua relação com o espaço urbano, leva-nos a pensar e tentar colocar os conceitos de patrimônio cultural em face a espaços que tragam

<sup>2</sup> Arthur Timóteo da Costa (1882-1922) foi um artista crescido no Rio de Janeiro-RJ, que então trabalhava na Casa da Moeda realizando ofícios de desenho e pintura. Teve seu trabalho como artista reconhecido, resultando na entrada para a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Ver figura em "Cartografias dos quintais" página 10 e biografia do artista em: <http://museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/2014/12/02/arthur-timotheo-da-costa>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.

**O interesse por expandir as noções de patrimônio para esses espaços mais naturais e à sua relação com o espaço urbano, leva-nos a pensar e tentar colocar os conceitos de patrimônio cultural em face a espaços que tragam novas interpretações para a cidade. Mesmo nos mais restritos quintais, como uma única janela servindo de exterioridade ao espaço interno, é possível ver marcas desses traços humanos, como criações de pássaros nas janelas dos quartos, flores dependuradas e respostas às inadaptações das formas de morar.**

novas interpretações para a cidade. Mesmo nos mais restritos quintais, como uma única janela servindo de exterioridade ao espaço interno, é possível ver marcas desses traços humanos, como criações de pássaros nas janelas dos quartos, flores dependuradas e respostas às inadaptações das formas de morar, como se existisse ainda “um Brasil original, que perpetua sua cultura, grande demais para sucumbir diante das imposições externas e capazes de nos oferecer subsídios suficientes para sua plena compreensão” (Bittar & Veríssimo, 1999, p. 29).

### **Quintais de São João del-Rei e suas potências para a educação patrimonial**

A intensificação da vida urbana na época pós-colonial era o movimento a cidade de São del-Rei, expandindo-a pelas forças do capital do ouro e vontades políticas vigentes naquele momento de modernizar a cidade. Fruto disso e considerando a afirmação de Maldos (2000, p. 03), a cidade deixa em sua malha urbana grandes loteamentos com profundos terrenos cheios de massas verdes, alguns “inclusive com saída para a rua de trás”. Moviada por essas forças naturais e antrópicas, a malha urbana de São João del-Rei se forma de maneira muito particular, especialmente ao analisar a heterogeneidade dos espaços como os limites entre casas próximas às betas de mineração, as ocupações urbanas que criam parcelas de pequenas fazendas na cidade ou as áreas de preservação das duas serras que circundam a cidade, a Serra do Lenheiro e a Serra de São José. Apesar de sua centralidade para a formação da experiência e da imagem da cidade, tais interações são poucas vezes consideradas em estudos de planejamento urbano e na aplicação de leis patrimoniais federais, que, ao contrário, apegam-se a levantamentos minuciosos de itens, como maçanetas, portais e pátinas.

A partir da pesquisa de Vidal (2015) em “Cartografias dos quintais: ‘presença’ rudimentar na cidade”, trabalho que consiste no registro de técnicas, saberes subjetivos e receitas que são depositados no espaço pelos seus usufruidores, ressaltam-se dois sujeitos gestores dos quintais estudados. Viu-se anteriormente que os quintais têm relevância histórica e cultural no Brasil e que nesses espaços encontram-se sujeitos, como Dona Eliana, que gerencia a horta urbana do quintal da Creche Celina Viegas, além de cuidar do quintal de seu pai e do de sua própria casa em São João del-Rei. E também Vô Juquinha, que, por sua vez, é responsável por uma rede de três quintais na mesma cidade de Minas Gerais. Ambos têm

processos e gestos de apropriação da cidade que demonstram como o movimento dos quintais permanece no cotidiano das cidades.

O impacto que Dona Eliana e Vô Juquinha conseguem realizar em suas vidas e vizinhança é destacado como uma outra dimensão de processos e ações dentro do espaço – processos subjetivos de construção de relações extraordinárias ao desenho urbano ou cartográfico racionais, que formam o cotidiano e a cultura do local com suas técnicas de cultivo de hortaliças e de trocas de receitas tradicionais de pratos típicos da região.

O trabalho de D.Eliana atualmente atinge centenas de pessoas e a partir do quintal no qual trabalha com mais sete agricultores urbanos (além da colaboração de voluntários) consegue resultados significantes dentro da cidade,

distribuindo alimento orgânico e fresco para a Creche Celina Viegas, trocando saberes e técnicas de manejo do solo e fortalecendo uma enorme rede afetiva de festas locais e trocas interpessoais na vizinhança.

Vô Juquinha, por sua vez, gera impacto quantitativamente menor, mas o que torna sua aproximação do espaço urbano importante para este trabalho é sua habilidade de se apropriar de espaços e lotes vagos na cidade, negociando com donos desses locais nos arredores de sua vizinhança. Curiosamente, ele não tem um quintal em sua própria casa, mas à medida que vê um espaço ocioso e potencial na sua vizinhança, negocia com o dono o uso desse pedaço de terra para plantio e produção de comida, retribuindo

D. Eliana no fundo de quintal em São João del Rei.  
Foto: Rafael Vidal.





posteriormente com parte da colheita. Durante o ano de duração da pesquisa, Vidal (2015) documentou que Vô Juquinha pôde produzir a base alimentar mais diversa a toda sua família e, como “sempre sobra algo”, compartilha e troca sua produção com vizinhos. Nessa lógica de trocas, são traçadas redes de relações afetivas, econômicas e de nutrição dentro do espaço urbano, desenhando um exemplo claro e cotidiano que ilustra, de forma acessível e vivencial, as diversas escalas que o patrimônio socioambiental pode atingir.

Os sujeitos que geram quintais se apropriam do espaço urbano a partir de hábitos como sementeiras, plantios, trocas de saberes na cidade e mesmo caça de animais, criando, a partir desses processos subjetivos, diversas redes de relações e lógicas espaço-temporais. Esses processos são muitas vezes negligenciados no trato, formação e educação patrimonial para com o espaço urbano, mas são formas vivenciais de aproximação de elementos espaciais da cidade.

Assumindo que essas relações podem tocar vastas questões no espaço das cidades, expande-se aqui o conceito de patrimônio socioambiental urbano, pois, por meio dos quintais, os antagonismos entre patrimônio material e imaterial, entre o construído e o natural são diluídos. Trata-se, portanto, de meios interligados por redes de saberes e identificações mútuas, espaços de trocas interpessoais que servem de indicativo à necessidade de um pensamento patrimonial que trata e envolve a noção de patrimônio socioambiental como algo cotidiano à vida das pessoas.

Por fim, é por esse aspecto cotidiano dos quintais, o qual não demanda espetáculos ou grandes formalidades para gerenciamento, que devemos observar seus movimentos para

a construção do entendimento, da educação e das políticas de patrimônio. Os quintais geram outros paradigmas acerca das relações sociais constituídas junto ao trabalho patrimonial feito para além das forças tradicionais da sociedade, da história oficial e classes dominantes. Ou seja, o trabalho de educação patrimonial em quintais mostra direções e abordagens de trabalho vivencial que conseguem estabelecer uma maior percepção do usufruidor sobre o bem socioambiental, criando novos preceitos

**Assumindo que essas relações podem tocar vastas questões no espaço das cidades, expande-se aqui o conceito de patrimônio socioambiental urbano, pois, por meio dos quintais, os antagonismos entre patrimônio material e imaterial, entre o construído e o natural são diluídos. Trata-se, portanto, de meios interligados por redes de saberes e identificações mútuas, espaços de trocas interpessoais que servem de indicativo à necessidade de um pensamento patrimonial que trata e envolve a noção de patrimônio socioambiental como algo cotidiano à vida das pessoas.**

Massa vegetativa dos quintais na paisagem de São João del Rei.  
Foto: Rafael Vidal.

sociais, expandindo as visões de mundo e, ao mesmo tempo, abrindo a educação patrimonial às considerações e percepções mais subjetivas, fruto da fruição vivencial do patrimônio.

#### **Considerações finais: por uma educação socioambiental vivencial**

Trabalhar com o patrimônio na perspectiva cotidiana a partir dos quintais significa levar em conta as relações subjetivas e reais estabelecidas entre espaço natural e todos os usufruidores com suas histórias concretas, perpassando pelas dinâmicas sociais, o direito à cidade e as múltiplas culturas e histórias do patrimônio.

A política de educação patrimonial tem na atualidade a força de fazer prevalecer no tempo os valores culturais e sociais do bem patrimonial, onde essa ação reforça a legitimação do patrimônio nacional. Porém, sobre o viés cotidiano do patrimônio socioambiental destacado neste texto, o exercício sobre o que se legitima como patrimônio deve ser expandido às diferentes camadas e apropriações do bem cultural na atualidade, levando em conta sujeitos representantes de minorias, como os gestores de quintais urbanos. Sugerem-se, assim, novas questões e enfrentamentos para a educação e as políticas patrimoniais, como a as relações ecológicas na paisagem urbana, construindo, desse modo, o início de uma discussão mais justa com relação ao direito comum ao patrimônio material e imaterial.

Os quintais, portanto, uma vez presentes no espaço urbano cotidiano, podem ser o ponto de partida para pensar possibilidades de uma educação patrimonial mais pautada em lógicas vivenciais às necessidades diárias da cultura brasileira, como a agricultura, a produção de alimentos, as feiras populares e os saberes tradicionais de manejo de solo e animais. Enfim, é possível trabalhar com esses espaços ricos

em bens socioambientais nas casas, escolas e institutos da cidade, por meio de caminhos vivenciais para uma educação patrimonial mais pautada na experiência e memória subjetivas dos espaços de relevância cultural.

As ferramentas do patrimônio que esboçam alguma preocupação acerca das sensações e imaterialidades do espaço têm certas limitações

**Os quintais, portanto, uma vez presentes no espaço urbano cotidiano, podem ser o ponto de partida para pensar possibilidades de uma educação patrimonial mais pautada em lógicas vivenciais às necessidades diárias da cultura brasileira, como a agricultura, a produção de alimentos, as feiras populares e os saberes tradicionais de manejo de solo e animais. Enfim, é possível trabalhar com esses espaços ricos em bens socioambientais nas casas, escolas e institutos da cidade, por meio de caminhos vivenciais para uma educação patrimonial mais pautada na experiência e memória subjetivas dos espaços de relevância cultural.**

na capacidade de envolver e agregar as culturas populares e mesmo em perceber outros valores para além dos que a cultura oficial molda e afirma. Desse modo, observa-se mais uma vez que o ideal de patrimônio e cultura brasileiros formado na dualidade entre a afirmação do moderno em antagonismo ao tradicional afasta das sensibilizações as múltiplas formas que a cultura pode expressar, como as particularidades dos sujeitos gestores de quintais, a exemplo de D. Eliana e Vô Juquinha.

Por fim, é importante resgatar que os quintais remontam uma experiência mais próxima ao corpo numa relação mais próxima ao espaço, onde as preocupações com preservação não são

pautadas na mera “reconstrução mental” da forma do passado a partir de uma visibilidade imediata do objeto de valor cultural, como insistem os ideais da modernidade no Brasil ainda persistentes. Para o caso da educação socioambiental dos quintais, é necessária uma definição expandida de patrimônio socioambiental que abarque o movimento habitual e cotidiano das relações entre natureza e modos da vida humanos, dos espaços sutis constituintes das presenças nos quintais, como as hortas, paisagismos espontâneos dos gestores de quintais e saberes sobre receitas com produtos cultivados localmente.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BITTAR, William S. M.; VERÍSSIMO, Francisco S. *500 anos da casa no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 51a edição. São Paulo: Global, 2003.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados & Mucambos*. 16a edição. São Paulo: Global, 2006.
- LEFÉBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Documentos, 1969.
- MALDOS, Roberto. *A formação urbana da cidade de São João del-Rei*. São João del-Rei: Transparente, 2000. Disponível em: <<http://www.saojoaodelreitransparente.com.br/works/view/605>>. Último Acesso em: 13 abril. 2015.
- ROLNIK, Suely. Corpo-cidade. *Revista Redobra*, Bahia, 18 de novembro de 2010. Entrevista com Pedro Britto. Disponível em: <<http://www.corpocidade.dan.ufba.br/redobra/r8/trocas-8/entrevista-suely-rolnik/>>. Último Acesso em março. 2014.
- SANTILLI, Juliana Ferraz da Rocha. “Socioambientalismo na Constituição brasileira”. In: *Sociambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2005, p.30-65.
- VIDAL, R. T. *Cartografia dos quintais: ‘presença’ rudimentar na cidade*. (Trabalho Final de Graduação). Departamento de Arquitetura e Urbanismo e Artes Aplicadas/DAUAP, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2015.

# Pare, olhe, escute, Aqui tem gente! – educação patrimonial e ensino de história local no Porto do Capim – João Pessoa/PB

Letícia Helen Silva Teles  
Regina Célia Gonçalves

Bem no centro da cidade de João Pessoa, na Paraíba, na linha tênue entre os trilhos do trem e as margens do Rio Sanhauá, o universo cultural da comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim pulsa. É este o cenário de desenvolvimento do projeto “Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História no Varadouro”, que será descrito no presente artigo. Tendo como base esses dois eixos, o projeto visa o fortalecimento da identidade dos moradores para o seu autorreconhecimento enquanto protagonistas de sua própria história, para a sua consequente participação nos processos sociais e políticos que envolvem o seu território e para a preservação e gestão de seus bens patrimoniais e culturais.

*Pare, olhe, escute, aqui tem gente  
Vamos mostrar do que é feito um lar  
Se aproxime, sente, aceite um gole de café!  
[...] Vamos conversar...<sup>1</sup>*

## **Apresentação**

O Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História no Varadouro (João Pessoa-PB), projeto desenvolvido desde 2011, é voltado para crianças na faixa etária dos sete aos quatorze anos, residentes na área central da capital paraibana, situada depois da linha do trem e às margens do rio Sanhauá, isto é, na comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim.

Originalmente intitulado Subindo a Ladeira: Mostras Culturais, o projeto foi elaborado e inicialmente desenvolvido pela Fundação Casa de Cultura Companhia da Terra, no ano de 2010, com o objetivo de promover atividades artístico-culturais na e para a comunidade do Porto do Capim. A partir de 2011, já com o objetivo de desenvolver ações relacionadas à educação patrimonial, passou a ser apoiado pelo Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PROBEX/UFPB). No biênio 2014/2016, o projeto também foi integrado ao Programa de Extensão/ PROEXT-UFPB “Requalificação Urbana, Ambiental e Patrimonial do Porto do Capim em João Pessoa-PB”.

O Subindo a Ladeira consiste numa proposta interdisciplinar desenvolvida por docentes do Departamento de História/UFPB e estudantes do referido curso, bem como de outras áreas, tais como o teatro e a música. O projeto se pauta no ensino de história local e na educação patrimonial dialógica a partir das concepções metodológicas de Viola Spolin e de Augusto Boal, em interlocução com diversas linguagens artísticas — nomeadamente os jogos teatrais, a contação de histórias, a música, a linguagem radiofônica e a dança.

## **Patrimônio e História para quem?**

De forma geral, o principal contato da população com a História enquanto *rerum gestarum*, ou seja, o conhecimento sistematizado sobre a história vivida, acontece no campo disciplinar da educação formal. Se atentarmos ao desenvolvimento e aos frutos deste contato, torna-se evidente a impressão que muitos têm: a História não passa de uma matéria decorativa que nada tem a ver com as vidas cotidianas das pessoas, com o tempo-presente, mas, ao contrário, trata de “grandes” temas e homens situados em um passado distante.

Isso acontece porque esse campo disciplinar é ensinado, quase sempre e majoritariamente, de forma elitista, factual e linear, em que o que existe é a história oficial, é a narração dos “grandes” fatos a partir das perspectivas e

<sup>1</sup> “Pare, Olhe, Escute, Aqui Tem Gente”. Letra e Música de Erick de Almeida. Canção elaborada durante as atividades do Subindo a Ladeira (2013).

das ações dos “grandes” homens. A participação dos agentes sociais não-dominantes é silenciada dentro dessa imagem uniformizada que se faz do passado, ao mesmo tempo em que se desestimula a participação desses mesmos grupos na contemporaneidade.

Esse ensino de história continua ignorando os inúmeros avanços teóricos da área e silenciando os conflitos presentes nas formações e nas construções humanas, apresentando uma descrição simplista dos acontecimentos e distanciando-se cada vez mais da realidade e das demandas concretas dos múltiplos grupos sociais em suas mais amplas diversidades.

Além destes, outros traços semelhantes também estão demasiadamente presentes na concepção tradicional de “patrimônio”. A referida concepção, assentada na História factual e elitista, trata o patrimônio puramente como reflexo do passado, como algo que acaba em si mesmo, que

**O próprio termo “revitalização” gera diversos dissensos. Revitalizar é “dar vida”. No campo do patrimônio, tem sido compreendido como o ato de recuperar áreas já degradadas. As políticas patrimoniais se apropriam, por vezes, deste conceito para marginalizar as comunidades que vivem no entorno de bens tombados ou em processo de tombamento.**

nada tem a ver com o tempo presente. Privilegia-se, também neste caso, os acontecimentos oficiais, os “grandes” homens e os seus espaços de atuação.

Nas políticas patrimoniais pautadas segundo esta lógica, existe, entre outros aspectos, a ideia de que o patrimônio da cidade se localiza justamente e tão somente nos chamados “centros históricos”, afinal, são esses os repositórios do patrimônio de pedra e cal, do patrimônio arquitetônico, dos antigos espaços políticos dos homens “ilustres” e, segundo essa concepção, é a história e a memória destes que devem ser preservadas. Ademais, existe um elo extremamente profundo entre esta redução do patrimônio e a sua transformação em “algo para turista ver”, associando-o, portanto, a um dos setores mais dinâmicos do modo de produção capitalista em sua fase contemporânea: a indústria do turismo.

A apropriação dos conceitos de “patrimônio” e de “cultura” como ferramentas para o lucro e o desenvolvimento do mercado consumidor, bem como o estabelecimento de uma ligação entre esse tipo de política e o capital, “coloca os bens culturais predominantemente enquanto suportes para uma economia da cultura, mesmo que coexistam outros valores embutidos” (GONÇALVES, 2014, p.137):

No contexto das políticas de revitalização, cultura aparece como o elemento responsável por conduzir o foco das ações políticas, porém as apropriações são feitas com diferentes sentidos e significados. Para os órgãos de preservação, “cultura” é normalmente utilizada como sinônimo de produção artística, festiva ou ritualística. Já os órgãos de desenvolvimento econômico e de turismo fazem a apreensão de tais elementos culturais incorporando a essa produção o sentido de “produto cultural”; ou seja, agregam ao valor cultural um valor de mercadoria passível de ser consumida. [...] Ao tratar “cultura”

como produto, seleciona-se também qual é o público que terá acesso aos bens culturais mercadorizados; nesse aspecto, os patrimônios culturais nacionais deixam de ser públicos, sua acessibilidade passa a ser restrita. (GONÇALVES, 2014, p.140/141)

O próprio termo “revitalização” gera diversos dissensos. Revitalizar é “dar vida”. No campo do patrimônio, tem sido compreendido como o ato de recuperar áreas já degradadas. As políticas patrimoniais se apropriam, por vezes, deste conceito para marginalizar as comunidades que vivem no entorno de bens tombados ou em processo de tombamento.

Essas políticas “preservacionistas” pretendem promover novos usos dos espaços ancoradas à sombra de um discurso que ressalta o seu “abandono” e “degradação”. Tal interferência acaba por resultar em processos de espetacularização imobiliária e em transformações em seu valor histórico e cultural para atender um desenvolvimento voltado para o turismo de mercado. Uma outra consequência desses processos é que interferem diretamente nas dinâmicas de sociabilidades já presentes nesses espaços.

Os novos usos forjam a imagem que se pretende da cidade, produzem um ideário de “espaços pacificados e domesticados”, criando, portanto, “espaços apolíticos” e harmônicos, escondendo propositalmente os conflitos sociais.

Como destaca Scocuglia (2004 apud GONÇALVES, 2014, p.147):

Há uma espécie de redução do valor cultural ao valor econômico, uma fetichização da cultura. Porém parece haver uma outra dimensão do consumo presente no contexto de revitalização dos centros históricos que sugere a criação de significados culturais não apenas no ato simbólico de consumir, mas também como prática social de diferenciar estilos de vida, demarcar fronteiras e relações sociais.

Essa higienização social se apoia também em discursos que criminalizam a pobreza, estigmatizam os segmentos sociais com menor poder aquisitivo e reduzem as suas relações com os espaços a práticas ilícitas e de violência. Justifica-se, através desses argumentos e desse estigma, a retirada das “comunidades marginalizadas” do local que deve ser “patrimonializado” e/ou “revitalizado”, fomentando-se, desta forma, o fenômeno de *gentrificação*, que se concretiza no “deslocamento de residentes e usuários com menor poder econômico de uma dada rua, mancha urbana ou bairro para outro local, em contrapartida da entrada de residentes e usuários com maior poder econômico.” (BRAGA; MORAES, 2016, p.3). Ignora-se, é claro, os bens patrimoniais materiais e imateriais, as memórias e a história desses agentes sociais não-dominantes.

Essa é a situação enfrentada pelas pessoas da comunidade do Porto do Capim, que se defrontam cotidianamente com a possibilidade de remoção, já que seu território tem sido alvo, desde a segunda metade da década de 1980, de discussões quanto à aplicação de políticas públicas higienistas<sup>2</sup> que

<sup>2</sup> Tendo surgido na primeira metade do século XIX com ações focadas na saúde pública, essas políticas têm como eixo principal, na contemporaneidade, a “limpeza” urbana através da remoção de moradores com menor poder aquisitivo de seus territórios, tendo como base a ideia de que estes, entre outros fatores, prejudicam a estética das cidades.



se assentam, entre outros aspectos, na noção de que o patrimônio a ser preservado é o de pedra e cal. As propostas elaboradas pelo poder público, desde então, incluindo a remoção das famílias da comunidade, visam especialmente o reordenamento do espaço de forma a atender às demandas do turismo de mercado, colocando em risco, assim, a preservação dos bens naturais, históricos e culturais da comunidade:

Sob o discurso de se reestabelecer o “vínculo entre o rio e a cidade” e sob a suposição de que a área possui uma inegável “vocação para porto” corre-se o risco de transformar um espaço cheio de vida, uma das poucas áreas do centro histórico que apresenta uma fun o habitacional, em um espaço vazio e  rido, que esporadicamente receberá visitas de um público interessado em desfrutar de atividades de lazer, às custas de recursos financeiros exorbitantes [...] Estes recursos poderiam ser utilizados na requalifica o da área através da viabiliza o de infraestrutura necessária garantir melhores condi oes de habitabilidade para a popula o que vive ali e que também faz parte da história de forma o da cidade, aliadas   estratégias de desenvolvimento de turismo comunitário e recupera o ambiental e reconhecimento das referências culturais historicamente construídas pelos moradores locais. (GONÇALVES, 2014, p.127)

#### **Diálogos entre educa o patrimonial, história local e identidade**

Como alternativa, os debates recentes no campo da historiografia e do patrimônio evidenciam a história local e a educa o patrimonial contínua e dialógica como ferramentas de empoderamento comunitário e popular na medida em que estimulam a compreensão por parte das pessoas – que foram e são sistematicamente excluídas das narrativas hegem nicas, tanto da historiográfica quanto da patrimonial – da sua própria história.

Este fator   determinante para a participa o dessas pessoas nos processos decisórios que lhes dizem respeito, ou seja, para o exercício do seu direito   cidadania plena e para o reconhecimento e a preserva o de seus bens patrimoniais e históricos – sejam eles imateriais ou materiais.

A valoriza o do cotidiano, das memórias coletivas, da *história vista de baixo*<sup>3</sup> e das diversidades locais   fundamental para o processo de forma o cidadã, uma vez que aumenta a percep o e a atua o das pessoas, individualmente e em conjunto, em rela o às suas próprias realidades, por meio do reconhecimento do que   a cidadania participativa e do que  , de fato, *fazer história*.

Como aponta Fonseca (2009, p. 123),   neste ponto que se situa a importância de se trabalhar na perspectiva didático-metodológica da história

Imagem 1 - Apresenta o cultural na Escola Padre João Felix localizada na comunidade do Porto do Capim.  
Foto: Equipe Subindo a Ladeira, 2011.

<sup>3</sup> Corrente da historiografia inglesa da década de 1960, a história vista de baixo consiste na produ o do conhecimento histórico a partir da visibilidade das pessoas consideradas comuns e, costumeiramente, sem relevância para a história, mas que foram e são tão sujeitos sociais tanto quanto os membros da elite. Seus principais expoentes são Christopher Hill e E. P. Thompson.

local, na medida em que ela faz parte do processo de reconstrução das identidades coletivas, o que é fundamental para a intervenção dos sujeitos em seus espaços locais e, conseqüentemente, em espaços sociais mais amplos. Esta também é a compreensão de Melo (2015, p. 43):

A construção e elaboração da história local podem ser reveladores da realidade cotidiana das comunidades, no sentido de configurar e explicar os problemas por elas enfrentados, ao tempo que, em mão dupla, os problemas e questionamentos das comunidades podem suscitar a necessidade de, no exercício de compreendê-los [...] buscar soluções - numa práxis transformadora.

Já trabalhando no campo da educação patrimonial, ainda no âmbito das identidades, Tolentino (2013) ressalta que elas fortalecem o sentimento de pertencimento que os indivíduos têm em relação aos seus territórios e aos seus bens. Elas surgem em um processo contínuo de significações e experiências e é justamente por isso que se tornam formas de afirmação:

As memórias constituem a nossa capacidade de perceber e reunir experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que, por um motivo ou outro, escolhemos para guardar. Elas são essenciais a um grupo porque estão atreladas à construção de sua

**Segundo Halbwachs (2006, p.165) para grande parte da população, "perder seu lugar no canto de tal rua, à sombra de tal muro ou de tal igreja seria perder o apoio de uma tradição que os protege, sua única razão de ser".**

identidade. São o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de continuidade e de experiência, isto é, de identidade. (TOLENTINO, 2013, p.7).

Sendo assim, deve-se compreender essa memória dos diversos grupos como memória social, como memória coletiva. Halbwachs (2006, p.163) destaca que não existe memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial: "Quando um grupo humano vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele".

Por isso a preservação da memória, da história e o direito de permanência da comunidade do Porto do Capim – área de atuação do Subindo a Ladeira – é fundamental, tendo em vista que essa comunidade habita o seu território há pelo menos setenta anos, onde mantém as suas tradições ancestrais, perpetua os seus costumes e fortalece suas ligações com o rio e com mangue.

Como já descrito, as manifestações e reproduções das memórias e da história acontecem, entre outros contextos, no espacial. Segundo Halbwachs (2006, p.165) para grande parte da população, "perder seu lugar no canto de tal rua, à sombra de tal muro ou de tal igreja seria perder o apoio de uma tradição que os protege, sua única razão de ser". Essa esfera territorial tem conexão com as relações interpessoais e os costumes que também caracterizam os grupos tradicionais e detentores de bens culturais.

Desta maneira, as relações de parentesco e de vizinhança entre os moradores, as práticas culturais envolvendo o ambiente que se concretizam na pesca e na coleta de mariscos e caranguejos, bem como na construção dos

barcos e das redes, os banhos de rio e os passeios na "croá"<sup>4</sup>, a crença e o reconhecimento — tanto por parte das crianças quanto dos adultos — do *Pai do Mangue* e da Cumadre Fulorzinha como entidades que habitam o lugar, são alguns elementos culturais da tradicionalidade da comunidade do Porto do Capim:

Assim, as famílias que constituem a comunidade que ocupa tradicionalmente a região do Porto do Capim e se utiliza de recursos naturais como condição de subsistência para a sua reprodução física, social e econômica, recorrendo a conhecimentos herdados por tradição e reproduzidos por gerações, devem ser identificadas como tradicionais [...] mais especificamente como pertencentes a uma comunidade ribeirinha. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/PRPB..., 2015, p.9).

Além do mais, outros traços da comunidade caracterizam a continuidade em suas vivências e em seus "modos de criar, fazer e viver", como por exemplo: O Ala Ursa Pai do Mangue que envolve e anima os moradores no carnaval e recebe esse nome em homenagem à referida entidade que faz parte da história da comunidade; a procissão de Nossa Senhora da Conceição, que tem seu início na Igreja de São Frei Pedro Gonçalves, com um café-da-manhã compartilhado, percorre toda a comunidade e vai, através da procissão fluvial, até a chamada Ilha da Santa, onde é realizada uma missa campal; o Arraiá do Porto, festejado sempre no mês de Sant'Ana; e o Porto do Capim em Ação, iniciativa da Associação das Mulheres do Porto do Capim com apoio de várias entidades da sociedade civil, como o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa, a Fundação Casa de Cultura Companhia da Terra, entre outras.<sup>5</sup>

### O Subindo a Ladeira

O Subindo a Ladeira, ao longo dos seus sete anos de contato com a comunidade do Porto do Capim, tem mostrado, através dos experimentos cênicos já realizados – Vida de Menino (2011), Sanhauá: Um Rio de Histórias (2012) e Pare, Olhe, Escute! Aqui tem gente! (2013) –, e também das atividades cotidianas desenvolvidas nas oficinas, a importância de abordar as temáticas presentes na tradição local.

As disputas territoriais entre os povos potiguaras e cariris pelo controle dos nichos ecológicos no estuário do Rio Paraíba, a chegada dos portugueses no território que hoje é ocupado pela comunidade do Porto do Capim, o encontro entre os índios e os brancos, o nascimento da cidade de João Pessoa, a preservação do Rio Sanhauá, o contato com a natureza e as figuras míticas que vivem no imaginário popular, os problemas enfrentados no cotidiano, são alguns dos eixos fundamentais das atividades desenvolvidas com as crianças.

A preservação dessa identidade, dessa memória e o direito de permanência territorial da comunidade do Porto do Capim e de outros grupos são assegurados pelo artigo 216 da Constituição Federal que define como

<sup>4</sup> "Croas" é como são conhecidas, pelas populações ribeirinhas, incluindo a do Porto do Capim, as pequenas ilhas fluviais existentes no estuário do Rio Paraíba. A depender do fluxo das marés, as coroas de areia ficam ou não à vista.

<sup>5</sup> Para se aprofundar na questão, consultar: *Dossiê de Proposta de Requalificação das Áreas Urbanas do Porto do Capim e Vila Nassau* do GT Porto do Capim e Vila Nassau/IPHAN-PB; ARAÚJO, Vera Lúcia. *As Transformações na Paisagem do Porto do Capim: leituras de uma paisagem urbana*, 2006; GONÇALVES, Helena Tavares. *O Porto e a Casa: dinâmicas de transformação dos usos dos espaços do Centro Histórico de João Pessoa/PB*, 2014.



Imagem 2 – Participação das crianças no Arraiá do Porto  
Foto: Equipe Subindo a Ladeira, 2011

“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”. (BRASIL, 1988).

Daí a importância de se colocar em prática a ampliação do conceito de “patrimônio cultural” que não pode continuar sendo tratado de forma limitada por parte dos órgãos de preservação ao patrimônio de pedra e cal. Como bem explica Gilberto Gil, então ministro da cultura quando assim se manifestou em 2008:

[...] pensar em patrimônio agora, é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a

ginga, a energia vital e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial. (apud FLORÊNCIO, 2012, p.26)

Essa concepção é fundamental para a educação patrimonial na medida em que as pessoas – e, neste caso, as crianças e adolescentes do Porto do Capim – podem perceber que o patrimônio histórico, artístico e cultural não se faz presente apenas nos ditos “Centros Históricos” tombados e tutelados pelo Estado. Patrimônio é tudo aquilo que tem razão de ser em suas próprias histórias e em suas vidas cotidianas. Patrimônio não é algo distante e tangível. Não é apenas privilégio dos detentores de poder e dos “grandes” homens. Ele também existe em seus bairros, em suas ruas, em seus quintais e é justamente por isso que deve ser preservado: porque faz parte da própria existência

humana, independente das classes sociais de seus detentores.

Os procedimentos de valorização e reconhecimento dessa memória social, desse patrimônio intangível, percorrem, notoriamente, o processo educacional, que é tido como um campo singular de confronto político, social e ideológico, como um instrumento de transformação fundamental para estimular o desenvolvimento da organização política e social. No caso do Subindo a Ladeira e de diversos outros projetos, esse campo tem como base os conceitos freirianos que se fundamentam no compartilhamento de saberes e na ruptura da hierarquia entre o conhecimento científico e o popular, bem como entre o educador e o educando.

É por isso mesmo que os processos pedagógicos que envolvem o patrimônio não podem ser colocados em prática de maneira apolítica. Como bem aponta Tolentino (2016),

algumas falácias sobre o que é educação patrimonial precisam ser discutidas para que exista a superação da sua compreensão como mera reprodutora de conceitos arcaicos e antiquados que não geram reflexão alguma nos sujeitos envolvidos. Essa postura é necessária para que, então, ela possa existir como instrumento para o fortalecimento da participação democrática, mesmo em conjunturas tão pouco favoráveis como a que vivemos no Brasil atualmente.

É preciso entender a educação patrimonial como um processo e, para tanto, levar em consideração as especificidades de cada grupo, de cada contexto. Ela não pode ser vista como um mecanismo de alfabetização cultural pelo qual se leva a luz do conhecimento pronto para a população para que esta conheça, se conscientize e preserve o patrimônio tutelado pelo Estado.

Imagem 3 – Divulgação do Subindo a Ladeira nas ruas da comunidade.  
Foto: Equipe Subindo a Ladeira, 2013.



**É preciso entender a educação patrimonial como um processo e, para tanto, levar em consideração as especificidades de cada grupo, de cada contexto. Ela não pode ser vista como um mecanismo de alfabetização cultural pelo qual se leva a luz do conhecimento pronto para a população para que esta conheça, se conscientize e preserve o patrimônio tutelado pelo Estado. Não se preserva aquilo que apenas se conhece, as pessoas preservam o patrimônio que dá sentido às suas vidas, às suas histórias.**

Não se preserva aquilo que apenas se conhece, as pessoas preservam o patrimônio que dá sentido às suas vidas, às suas histórias.

A educação patrimonial e o ensino de história local são, portanto, fundamentais para a construção dialógica, ativa e coletiva que busca e promove a participação democrática das comunidades nos processos que as envolvem através do fortalecimento de sua identidade. No caso do Subindo a Ladeira, busca-se realizá-las por meio da arte, entendida enquanto veículo para a organização das camadas sociais menos favorecidas, para o debate de seus problemas e

para a formação de sujeitos sociais que possam difundir a defesa por direitos e cidadania plena.

A abordagem adotada para o tratamento da história local e de educação patrimonial no Subindo a Ladeira segue metodologicamente a concepção teatral da teórica norte-americana Viola Spolin. Na apresentação do livro dessa autora, Koudela afirma: “Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo” (SPOLIN, 2010, XXIV). O teatro é, assim, pensado como uma experiência viva, continuamente redescoberta em seu encontro com a plateia, deixando de ser especialização de poucos, isto é, daqueles que teoricamente têm “talento”. Ao contrário, o fazer artístico é, nessa perspectiva, algo destinado a todas as pessoas, sejam elas profissionais, amadores ou crianças. A palavra que conduz todas as ações é “experiência”; a experiência criativa, que envolve o aspecto intelectual, mas também o físico e o intuitivo.

Outra referência importante para a definição da metodologia adotada pelo projeto é a obra de Augusto Boal (1975a, 1975b e 1998), traduzida na sua concepção de um “teatro do oprimido”, cujos objetivos centrais são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo e do teatro. Ao mesmo tempo, desenvolve novas técnicas para a preparação do ator. Além da arte cênica propriamente, também existe a finalidade política da conscientização, na qual o teatro torna-se o veículo para a organização, debate dos problemas, além de possibilitar, com suas técnicas, a formação de sujeitos sociais que possam fazer-se veículo multiplicador da defesa por direitos e cidadania para suas comunidades. (SUBINDO A LADEIRA, 2012, p. 6)

As oficinas são realizadas, ao longo dos anos, através da preparação do corpo e da voz e de

atividades sempre reinventadas para atender às demandas locais já que a educação patrimonial e o ensino de história local devem ser colocados em prática através da constante transformação.

As histórias da comunidade, que atravessam as gerações através das narrativas orais, são contadas e encenadas no Subindo a Ladeira. Além desta, e entre outras formas de expressão, são produzidos desenhos e pinturas acerca do cotidiano da comunidade, ao mesmo tempo em que se busca experienciar e registrar (em fotografias e vídeos) as brincadeiras do universo infantil e lúdico que se mostram fundamentais para o processo criativo das crianças e adolescentes. As ligações de parentesco se manifestam na elaboração das árvores genealógicas que expressam não apenas os vínculos consanguíneos, mas também os laços afetivos que unem os membros da comunidade. O trabalho com as fotografias se fundamenta no aumento da percepção que as crianças e adolescentes podem ter do cotidiano comunitário, ao mesmo tempo que as entrevistas suscitam as evidências obtidas através do estudo da história local (a exemplo da cultura material) e também a evidência oral como fontes importantes para o reconhecimento dos protagonistas e dos bens locais.

Nestes últimos dois anos, em especial, por conta do diálogo aberto entre a comunidade e a UFPB com a Prefeitura e com o Iphan, através do Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério Público Federal<sup>6</sup>, como decorrência de processo judicial aberto pela comunidade através do Centro de Referência em Direitos Humanos/UFPB, denunciando a violação dos direitos humanos da população do Porto do Capim, a agilidade da comunicação entre os moradores da área tornou-se fundamental. A partir desta demanda, a equipe do Subindo a Ladeira buscou trabalhar com a linguagem radiofônica com a pretensão do desenvolvimento de uma futura rádio comunitária.

Houve, portanto, uma adaptação dos trabalhos anteriores, com os quais as crianças e adolescentes já estavam familiarizados, para esta nova linguagem artística. Então, por exemplo, a identidade individual dos participantes se manifestou nas vinhetas musicais que foram coletivamente criadas por eles. As narrativas orais se agruparam na atividade “histórias que o povo conta”, que se transformará em um dos programas de rádio em que os moradores, entre eles as crianças e adolescentes, podem ter voz e difundir a história local a partir de suas próprias memórias. A gravação em estúdio como atividade final dos anos de 2015 e 2016 foi fundamental para a percepção dos participantes de seu próprio valor, na medida em que puderam ocupar espaços que antes não faziam parte de seu universo.

A educação patrimonial e o ensino de história local através da arte são, portanto, compreendidos e colocados em prática, no projeto, como ferramentas para a organização das camadas sociais menos favorecidas, para o debate de seus problemas e para a formação de sujeitos sociais que

<sup>6</sup> O GT foi constituído pelo Ministério Público Federal, com o objetivo de, a partir da discussão entre as partes, mediada pela Procuradoria da República na Paraíba, se chegar a um consenso quanto aos projetos a serem desenvolvidos no Porto do Capim. Estabelecido no final de 2015, o GT continua em funcionamento no momento em que este artigo é escrito. Alguns acordos parciais importantes para a salvaguarda dos interesses comunitários foram acertados, no entanto as negociações continuam.

**A educação patrimonial e o ensino de história local através da arte são, portanto, compreendidos e colocados em prática, no projeto, como ferramentas para a organização das camadas sociais menos favorecidas, para o debate de seus problemas e para a formação de sujeitos sociais que possam difundir a defesa por direitos e cidadania.**

possam difundir a defesa por direitos e cidadania. Desta forma, o objetivo do Subindo a Ladeira é fortalecer, por intermédio das ações descritas, uma perspectiva cidadã através da qual as crianças (e, por extensão, todas as pessoas da comunidade) possam reconhecer a sua posição intrínseca de protagonista da sua própria história, desenvolvendo sua capacidade de participação ativa nos processos que envolvem a sua comunidade e o seu território.

#### Considerações finais

Nota-se nos últimos tempos uma crescente participação da comunidade do Porto do Capim nos processos de resistência pelo direito de permanecer no território que ocupa há gerações. A participação se estabelece tanto no campo jurídico quanto no político-social.<sup>7</sup>

Este processo é fruto do fortalecimento da identidade local e comunitária que ocorre por diversos fatores. Sem dúvida alguma, o Subindo a Ladeira tem contribuído, por meio de suas práticas político-pedagógicas, para o empoderamento da comunidade e para o envolvimento ativo das pessoas do Porto do Capim nos espaços e assuntos que dizem

respeito à sua realidade. Tem contribuído, ainda, para que as crianças tenham direito a uma vida mais digna, onde possam crescer sabendo o seu valor individual e coletivo, bem como o valor da sua comunidade, da sua história e dos seus bens culturais e de modo que possam também lutar pelo atendimento dos seus direitos.

A situação do Porto do Capim é a mesma de várias outras comunidades tradicionais, não apenas no estuário do Rio Paraíba, mas em inúmeros lugares do Brasil e do mundo. Camponeses, indígenas, quilombolas, marisqueiros, entre outros, vivem em constante ameaça porque não são considerados produtores de um “patrimônio” relevante, porque não são considerados cidadãos por parte do poder público.

Essa disputa é cotidiana e é histórica, mas o que fortalece a proposta que o Subindo a Ladeira defende é saber que, assim como o conflito, a luta sempre existiu, ela é contínua e não irá parar até que todos os seres humanos sejam verdadeiramente livres e iguais. Neste sentido, não há quem expresse melhor o que se pretende quanto o poema:

Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro. [...]

Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra  
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido  
no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente um homem  
para quem já a primeira  
e desolada pessoa  
do singular - foi deixando,  
devagar, sofredamente  
de ser, para transformar-se  
- muito mais sofredamente -

na primeira e profunda pessoa  
do plural.

Não importa que doa: é tempo  
de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo [...]

É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade dos nossos erros.)  
Se trata de abrir o rumo.  
Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.

*Thiago de Mello*

Imagem 4 – Encerramento das atividades de 2015 - Gravação em estúdio dos materiais trabalhados ao longo do ano  
Foto: Equipe Subindo a Ladeira, 2015.



<sup>7</sup> Para maiores detalhes consultar: Relatório Técnico Multidisciplinar Comunidade Porto do Capim. PROEXT/ UFPB, 2015; Relatório de Violações aos Direitos Humanos do CRDH/UFPB, 2014.

## BIBLIOGRAFIA

- APOLINÁRIO, Juciene R. Reflexões sobre a Educação Patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História. In: TOLENTINO, Átila (org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial n° 2*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 56-65, 2012.
- ARAÚJO, Vera Lúcia. *As Transformações na Paisagem do Porto do Capim: leituras de uma paisagem urbana*. (Dissertação). Mestrado em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2006.
- BOAL, Augusto. *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo: Hucitec, 1975a.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975b.
- \_\_\_\_\_. *Jogos para Atores e Não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRAGA, Emanuel Oliveira.; MORAES, Carla Gisele M. S. M.; Porto do Capim: lutas e estratégias de existência de uma comunidade ribeirinha no centro histórico de João Pessoa/PB. *Revista Nanduty: Dossiê Cultura Material e Arqueologia*. V. 4, N. 4. Dourados - MS, p. 20-52, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Último acesso em 16 mar. 2017.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS DA UFPB. (org.). Relatório de violação aos direitos humanos. Porto Capim. 2015. Disponível em: [https://issuu.com/crdhufpb/docs/relat\\_\\_rio\\_porto\\_do\\_capim](https://issuu.com/crdhufpb/docs/relat__rio_porto_do_capim). Último acesso 18 mar. 2016.
- FLORÊNCIO, Sônia R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial n° 2*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 22-29, 2012.
- FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da história local e do cotidiano. In: *Fazer e Ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, p. 113-138, 2009.
- GONÇALVES, Helena Tavares. *O Porto e a Casa: dinâmicas de transformação dos usos dos espaços do Centro Histórico de João Pessoa/PB*. Dissertação de Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro/RJ: Copedoc/Iphan, 2014.
- GONÇALVES, Regina Célia. et al. *Relatório Técnico Multidisciplinar - Comunidade Porto do Capim*. João Pessoa: PROEXT/UFPB, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e o espaço. In: *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, p. 157-189, 2006.
- LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial n° 2*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 14-21, 2012.
- MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- MELLO, Thiago de. *Poesia Comprometida com a Minha e Tua Vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. *Proposta de Requalificação das Áreas Urbanas do Porto do Capim e Vila Nassau*. João Pessoa: IPHAN, 2012.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/PRPB. *Parecer Técnico Antropológico 03/2015*. Responsável: Ivan Soares Farias. João Pessoa, novembro de 2015.
- NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. In.: *Revista Sæculum – Revista de História*, n. 3, João Pessoa: Programa de Pós-Graduação e Departamento de História da UFPB, p. 13-27, 1997.
- RELATÓRIO TÉCNICO MULTIDISCIPLINAR PORTO DO CAPIM. UFPB/ PROEXT-Programa de Requalificação

Urbana, Ambiental e Patrimonial do Porto do Capim. João Pessoa: 2015.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. 5ed., São Paulo, Perspectiva, 2010.

SUBINDO A LADEIRA. *Educação Patrimonial e Ensino de História Através da Arte*. Projeto de Extensão do DH/CCHLA/UFPB-PROBEX. João Pessoa, 2012.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação, memórias e identidades: enlaces e cruzamentos. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. *Caderno Temático de Educação Patrimonial n° 2*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 06-09, 2013.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.). Educação Patrimonial: Políticas, relações de poder e ações afirmativas. *Caderno Temático de Educação Patrimonial n° 5*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 39-48, 2016.

# Educação patrimonial como salvaguarda: alguns processos didáticos da mediação cultural em museus

Flávio Palomo Cobrol Borbo

**O presente artigo aponta para a estreita relação entre os processos pedagógicos da educação patrimonial em museus e as diretrizes de preservação do patrimônio cultural. Como ferramenta dessa relação pedagógica de salvaguarda, este estudo, estruturado em uma pesquisa bibliográfica, propõe-se a discutir o papel social das instituições museais enquanto organismos didáticos da práxis educativa, com o objetivo de apresentar a construção teórica dos processos da mediação cultural relacionada a propostas e ações que qualificam o caráter formador da educação patrimonial em sua dimensão cognoscente, sistematicamente estabelecida pela condição dinâmica e dialógica que a museografia atual imprime em suas práticas educacionais.**

As propostas que fundamentam as práticas educativas em museus encontram maior enraizamento nessas instituições quando desenvolvidas sob a perspectiva da consciência social dos equipamentos culturais e no fomento de ações que privilegiem as relações interpessoais como prática construtiva e dialogal. Significa demandar ações que promovam a práxis educativa, avigorando a interação das pessoas com os espaços de cultura, as manifestações culturais e os objetos patrimoniais. Daí a simbiótica entre os museus e a educação patrimonial:

É preciso considerar o Patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e / ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos (Florêncio et al, 2014, p. 27).

A associação da mediação cultural com os processos de educação patrimonial compreende uma estrutura muito mais ampla, baseada na troca de experiências e na localização dos sujeitos enquanto protagonistas da aprendizagem, o que permite a mediação transversalizar os processos do saber, do conhecer e do interagir em diversos ambientes e em diferentes níveis de experimentação, tanto da educação não formal, onde estão inseridos os museus - *lócus* de nossa investigação, como na educação formal, representada principalmente pelas escolas. Assim, na indução da análise e no entendimento do museu enquanto laboratório didático de ações patrimoniais, partiremos da identificação da construção teórica da mediação cultural presentes e relacionadas com as propostas e elementos metodológicos que estruturam a educação patrimonial orientada pelas práticas museais.

Para tanto, é interessante iniciar recapitulando a caminhada dos museus a partir dos gabinetes de curiosidades do medievo, até

**A associação da mediação cultural com os processos de educação patrimonial compreende uma estrutura muito mais ampla, baseada na troca de experiências e na localização dos sujeitos enquanto protagonistas da aprendizagem, o que permite a mediação transversalizar os processos do saber, do conhecer e do interagir em diversos ambientes e em diferentes níveis de experimentação.**

sua ascensão como espaços públicos vinculados aos processos educativos (Julião, 2006, p.20), já que é na sua localização temporal que percebemos o desenvolvimento da articulação desses espaços com a sociedade. Os museus são relações histórico-socialmente condicionadas, porém não determinantes, e por isso entendidos como ação social e cultural (Santos, 2008, p.129). Sua idealização primeira, baseada no colecionismo, construiu o entendimento mais popular que se conhece de museus, já que é comum a associação deste com seu acervo, seja ele de natureza material ou imaterial. A desconstrução desse paradigma questiona os modelos unidirecionais herdados pelos museus tradicionais em que a "classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, têm pouca relação com o deleite" (Valéry, 2005, p.33).

Trazer esse olhar para introduzir a importância das ações educativas patrimoniais é colocar que o entendimento mais recente de práticas museais está vinculado a uma nova conjuntura em que a percepção do objeto, enquanto protagonista, foi superada em um plano diferenciado de importância, agora “como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significados” (Horta; Grunberg; Monteiro, 2009, p.9). Também se deve considerar a plenitude de sentidos do objeto quando incorporado às variadas possibilidades de leituras e ressignificações, implicando um novo relacionamento em que as pessoas aparecem ocupando a posição de sujeito e dialogando com os espaços museais e com a sua capacidade de suscitar sonhos (Benjamin, 2005, p.133). De espectadores, passam a atores, e aos museus cabe o desenvolvimento de canais que os legitimem enquanto “agentes educadores, indutores de sociabilidade” (Veloso, 2003, p.118).

Na década de 1960, uma infinidade de discussões contribuiu para o desenvolvimento do pensamento museológico em direção à dinamização de suas atividades. Outras iniciativas anteriores também se destacaram nesse processo, tais como a criação do Conselho Internacional de Museus, vinculado à Unesco, e os movimentos de democratização da cultura. A nova tendência museal, lançada pelo Movimento Internacional para uma Nova Museologia, trazia como urgente a participação dos museus nos debates sociais. A proposta era desvincular a museografia dos padrões hegemônicos impostos ao longo de seu processo de institucionalização, desarticulando a ideia dos museus como tutores de uma cultura de elite e apresentando-os como “paradigma para as atividades culturais contemporâneas” e que “permitem aos indivíduos articular uma nova relação com o passado” em um espaço que se materialize “como um lugar de produção

de conhecimento, de lutas simbólicas, lugar de hibridação, do confronto de culturas e de múltiplas vozes” (Veloso, 2003, p. 119).

Debates internacionais sobre a temática foram respeitáveis disseminadores da nova tendência museal emancipadora. Dentre outras inovações, pregavam o aspecto educacional como elemento inerente às suas atividades. Destacam-se, então, alguns documentos produzidos por consequência de quatro importantes reuniões que trataram da reestruturação do museu como um espaço de reflexão e que deram os principais apontamentos para efetivar essas instituições como agentes educacionais: as conclusões do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (Rio de Janeiro/1958), a declaração de Santiago do Chile (1972), a Declaração de Quebec (1984) e a Declaração de Caracas (1992). Dentre estes, segundo Madeira (1997, p.40), a Declaração de Santiago do Chile promove o rompimento do “culto aos objetos no museu templo” e amplia o conceito de museus afirmando ser imperativo romper “com a usual perspectiva histórica, direcionada para o passado”. A declaração de Quebec e a Declaração de Caracas foram muito influenciadas pela Declaração de Santiago do Chile. Estas foram instrumentos de divulgação do Movimento Internacional para uma Nova Museologia e de atualização das práticas museais do século XXI, tendendo a considerar que as iniciativas educacionais dos museus não se restringem a guiar o público pelas exposições, mas sim promover experiências cognitivas que permeiam todas as funções que lhe são próprias, em sintonia com as práticas locais.

O processo de mediação passa a compor a agenda da educação patrimonial, construindo um espaço de novas possibilidades didáticas e contribuindo na formação de público em equipamentos culturais, além de qualificar práticas pedagógicas de caráter formativo e integrador no universo da cultura em diferentes espaços e

formatos. Tais elementos, contidos no escopo dessa atual e pertinente condição do museu enquanto agente educador, articulam métodos pedagógicos que derivam em grande proporção da própria experiência de suas ações, a partir das experimentações didáticas, e, sobretudo, baseadas em teorias que apontam para processos eminentemente dialógicos, impulsionados pelos educadores numa construção coletiva e de maior alcance. Significa o entendimento do sentido da práxis, entre a observação e a compreensão, sabendo-se que “não se pode fazer levantamento empírico sem o concurso dos outros horizontes, aqui subsumidos em teoria, método e prática” (Demo, 2011, p.19).

Assim, a revisão da literatura discutida neste trabalho aponta para a educação patrimonial como elemento integrante e de fomento das práticas da preservação e salvaguarda do patrimônio cultural. Identifica a construção teórica que baseia a mediação cultural e que se desdobram em propostas específicas de interlocução com o público, principalmente a partir da década de 1990, quando as ações educativas em museus, espaços “considerados, prioritariamente, como espaços de atuação das comunidades em que estão inseridos” (Madeira, 1997, p.41), começam a superar o papel da ‘monitoria’ ou da ‘recepção’ e se vestem de sua eminente responsabilidade pedagógica.

#### **A mediação cultural: alguns processos didáticos**

Em sentido *latto*, a mediação compreende qualquer circunstância em que há a ação de um intermediário na construção de um entendimento qualquer. Nas humanidades, implica a condição básica de constituição social do indivíduo. É o que Vygotsky (1991, p.45), já em aprofundamento teórico, chama de “memória indireta”, específica do desenvolvimento social, que supera o desenvolvimento biológico, criando “novas formas de processos psicológicos enraizados na

cultura” que “requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta” na interação com universo socialmente construído. Desse elo de interação entre os sujeitos cognoscentes, instrumentalizado pelos signos em sistemas simbólicos, é que a educação patrimonial se fundamenta como prática educacional, tendo a mediação cultural como ação inerente da relação multidirecional do processo ensino-aprendizagem, reconhecida em sua diversidade didática, que atende a uma atuação pedagógica intencional, planejada e, principalmente, sistemática.

Definida como facilitadora da relação cognitiva dos aprendizes com o mundo (Barbosa, 2009), a mediação cultural, como elemento da educação patrimonial, desenha ações pedagógicas em variadas circunstâncias que se vestem de diferentes condições, estabelecendo uma comunicação direta com a preservação e salvaguarda do patrimônio cultural, trabalhada em um plano heterogêneo de práticas sociais e que “agrupa o conjunto de ações que visam reduzir a distância entre a obra, objeto de arte ou de culturas, os públicos e as populações” (Beillrot apud Costa, 2009, p.5). Trata-se da reconfiguração dos processos pedagógicos em que a “educação aparece decaída na condição de instrução, informação, reprodução, quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório” (Demo, 2011, p.18).

Os diálogos desenvolvidos com os educadores, também chamados mediadores, e o público nos museus acabam sendo, por excelência, a atividade que mais aproxima a instituição da sociedade no desenvolvimento de experiências estéticas. Este processo, materializado na mediação cultural, supera a simples difusão da informação, que, além desta, apresenta-se como uma operação semiótica de interpretação e

ganha existência no cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as



Mediação com público agendado - Exposição Pneumática de Paulo Paes - Centro Cultural Correios - Recife/PE - Atividade de produção de infláveis com papel - 2010. Fonte: Acervo pessoal de Flávia Paloma C. Borba.

representações, crenças, conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimento e *expertises* do mediador e o mundo cultural de referência. [...] nesse cruzamento concentra também os determinantes sociais ligados ao processo de transmissão dos saberes, dos valores, das emoções (Darras, 2009, p.37).

Nota-se, então, a estreita ligação entre os elementos que compõem a mediação, sendo necessária a elaboração de estratégias que visem contemplar o máximo dessas dimensões e o trânsito entre elas em diferentes interfaces, compondo o mediador um ponto de intersecção entre o indivíduo e o patrimônio cultural.

O mediador cumpre um papel importante, ajustando situações em que “o encontro com a arte, com o objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura” (Martins, 2005, p.17).

No Brasil, os estudos de educação patrimonial, sobretudo ao que tange os processos de mediação cultural, apresentam-se como um campo em desenvolvimento que integra diferentes áreas de formação intelectual, tendo seu expoente na década de 1990. Ana Mae Barbosa (2008, p.8) chama atenção para o fenômeno peculiar nas pesquisas sobre mediação cultural, em que o estudo das bases conceituais

e dos referenciais teórico-metodológicos seguiu uma estrutura inversa, “de baixo para cima”. Ou seja, os próprios mediadores, organizados entre si, buscam teorias para motivarem suas técnicas, diferente do que acontece na educação formal, onde a estrutura das atividades pedagógicas consta em parâmetros curriculares nacionalmente definidos. A educação em museus, como prática de educação não formal, estrutura-se em teorias baseadas em suas próprias experiências, com signos linguísticos e códigos visuais dependentes de seu contexto, representados em duas grandes tendências da mediação cultural: a “Diretiva” e a “Construtivista” (Darras, 2009, p.37).

A tendência Diretiva oferece um caminho interpretativo impositivo, que reproduz um único entendimento de compreensão do objeto ou de sistemas interpretativos que podem ou não se articular. A abordagem Diretiva acaba por se aproximar de processos educativos limitados, no formato da educação bancária, chamada assim por Paulo Freire (1987, p.33), por limitar o processo cognitivo ao depósito de informações, em que monitores preparam-se para reproduzir as ideias já solidificadas pela curadoria da exposição ou sacramentadas pela História tradicional, com propostas rasas de diálogos:

Pode ser irritante quando o educador apenas se limita a devolver a pergunta do visitante. Exemplo, o visitante pergunta: ‘Por que essa cruz aí?’. O educador responde: ‘Por que você acha que a cruz está aí?’. Isso uma ou duas vezes é suportável, mas se acontecer constantemente ao longo de visitas comentadas (melhor que visita guiada ou monitorada) é um desastre” (Barbosa, 2009, p. 18).

Na abordagem Construtivista, como o próprio nome já induz, os caminhos são de construção e com maior riqueza de possibilidades. Por elementos de ação interativa, de problematização e de questionamentos, constroem-se processos interpretativos diversos na relação do conjunto

de atividades materiais e simbólicas desenvolvidas no contexto cultural que se refere à mediação. É uma relação específica em cada situação que, esboçada por seus projetos didáticos pedagógicos, ganhará forma no momento de sua aplicação juntamente com os indivíduos. A aproximação da mediação cultural com as diretrizes da educação patrimonial é ponto convergente quanto às suas intencionalidades:

Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 2009, p.6).

Trata-se de uma mesma construção que produz o estímulo à aprendizagem e formação dos sujeitos como seres culturais e historicamente localizados. Cabe aqui o conceito de “socialidade” trabalhado por Georg Simmel para legitimar os processos integrativos e interativos do aprender enquanto um movimento de trocas na

**A educação em museus, como prática de educação não formal, estrutura-se em teorias baseadas em suas próprias experiências, com signos linguísticos e códigos visuais dependentes de seu contexto, representados em duas grandes tendências da mediação cultural: a “Diretiva” e a “Construtivista” .**

formação social, sendo a matéria fundadora da sociedade “tudo o que existe no indivíduo e nos lugares concretos de toda realidade histórica como impulso” (Simmel, 2006, p.60), que só se constitui como social quando “transforma a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro” (Simmel, 2006, p.60). São essas as estruturas que consolidam as bases da sociedade, claramente associadas às relações interpessoais.

**Os espaços museais, independente de seus acervos, fomentam essas relações, orbitando na leitura de objetos e/ou de manifestações culturais que, estimulados pela mediação, usam seus signos como meio de reflexão da realidade histórica em consonância com a conjuntura sócio-político-cultural atual. Em consenso, percebe-se a clara aproximação da mediação Construtivista de Darras e o cruzamento dos elementos que compõem a mediação com a concepção freiriana de sujeitos sócio-históricos-culturais.**

Os espaços museais, independente de seus acervos, fomentam essas relações, orbitando na leitura de objetos e/ou de manifestações culturais que, estimulados pela mediação, usam seus signos como meio de reflexão da realidade histórica em consonância com a conjuntura sócio-político-cultural atual. Em consenso, percebe-se a clara aproximação da mediação Construtivista de Darras e o cruzamento dos elementos que compõem a mediação com a concepção freiriana de sujeitos sócio-históricos-culturais da “construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p.12). Isso identifica os indivíduos não como objeto da relação do processo de aprendizagem, mas como protagonistas que, como tal, carregam consigo saberes que, em uma esfera dialógica, edificam novas experiências culturais, estéticas e cognitivas, entendendo que a produção cultural se apresenta em um movimento dinâmico de “constante e permanente transformação” (Oriá, 2001, p.132).

Por isso, denota-se que para o educador é preciso estar claro que “não há dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto” (Pillar, 2001, p.16). Tal posicionamento contribui nos processos dialógicos de mediação cultural quanto ao estímulo à prática de leitura do conjunto imagético, entendendo que “para compreender precisamos decodificar e se apenas decodificarmos sem compreender, a leitura não acontece” (Pillar, 2001, p.16). Sendo assim, a educação patrimonial, no contexto da mediação cultural, baseia-se em abordagens didático-pedagógicas que consideram a relação sujeito/objeto em seu próprio contexto, definindo uma leitura significativa quando estabelecida entre o objeto da leitura e as experiências do leitor (Pillar, 2001, p. 15). Ou seja, a mediação cultural proporciona o diálogo entre diferentes leituras, que, tal qual um texto escrito, carrega

possibilidades de interpretação que terão maior fruição se acompanhado de diferentes olhares, concatenando elementos da construção individual do sujeito historicamente localizado.

Ainda sob a égide Construtivista, eleita pela adequação de seus processos dialógicos como procedimento ideal às ações de mediação cultural, Ana Mae Barbosa (1991, p. 30) esquematiza a “Abordagem Triangular” como proposta de mediação, pensada a princípio para o ensino de Arte, principalmente em museus como laboratórios de experimentações estéticas, mas também em salas de aulas, dentro da estrutura escolar. Dada a amplitude de seu alcance e pertinência aos processos educativos de patrimônio e cultura, essa proposta transcende o ensino preconizado nos currículos escolares, visto que a arte “como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura” (Ott, 2001, p.113). Isso possibilita a Abordagem Triangular harmonizar três elementos flexíveis, dialéticos e não hierárquicos como ação: a Leitura (imagética), a Contextualização e a Criação (o fazer). Estes elementos funcionam como ferramentas catalizadoras do diálogo, prestando-se como pontos de partida na organização das atividades pedagógicas em espaços museais.

A leitura de cada indivíduo é potencializada pelo educador, ampliando seus códigos para além da imagem, seguindo também para leitura de situações e conjunturas em que se inserem o objeto e os indivíduos. A Contextualização tem como intenção superar a localização cronológica do objeto na história, estimulando outras relações simbólicas. É interessante perceber que em muitos casos o próprio público se coloca como o ‘contador’ da história, expondo casos de suas vidas que se relacionam com o que está exposto, baseado em sua memória afetiva. A Criação compõe o ato do fazer e do criar no sentido literal do termo, com o estímulo ao uso de outras

**A mediação cultural proporciona o diálogo entre diferentes leituras, que, tal qual um texto escrito, carrega possibilidades de interpretação que terão maior fruição se acompanhado de diferentes olhares, concatenando elementos da construção individual do sujeito historicamente localizado.**

linguagens artísticas como suportes didáticos, tais como o desenho, a modelagem, a mímica e a fotografia, por exemplo.

Outras abordagens de mediação, com potencial semelhante, também foram trabalhadas no universo da educação patrimonial. Refiro-me à metodologia publicada no Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 2009) que estabelece 4 etapas em seu processo de interação com o objeto/situação cultural: a Observação (leitura); o Registro (fazer - em sua dimensão material); a Exploração (contextualização do objeto segundo as experiências do indivíduo) e a Apropriação (ressignificação e recriação segundo a experiência estética de cada um).

Tanto a Abordagem Triangular quanto a metodologia do Guia Básico de Educação Patrimonial são exemplos de ações que medeiam a expressão e interação com os códigos culturais do seu próprio universo. Tratando-se de suas aplicações em espaços museais, desenvolvem-

se tais atividades “não para o público, mas com o público, uma vez que se fundamenta na consciência crítica da realidade” (Madeira, 1997, p.41), qualificando os museus como legítimos agentes de educação, em sintonia com o que preconizam as políticas voltadas para a educação patrimonial, que

devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local (Florêncio et al, 2014, p.20).

Assim, as teorias e fundamentações da mediação cultural que confere a dimensão epistemológica que lhe é própria apontam para

ações que pressupõem o diálogo permanente entre o mediador, o objeto e o público, numa construção coletiva, balizadas por métodos que caminham pelas rotas da experimentação e que envolvem quebras de paradigmas. Supera-se, assim, o estigma dos museus como depósitos unidirecionais de informações, radizando seu carisma pedagógico que “se expressam por meios de um discurso e de uma linguagem compatíveis com os códigos culturais das comunidades às quais os bens culturais pertencem” (Madeira, 1997, p.41).

### Considerações finais

Há de se compreender que a mediação cultural envolve a educação patrimonial do caráter epistemológico típico das propostas de ensino,

Mediação com público espontâneo - Exposição Permanente do Museu Regional de Olinda/PE - Fórum dos Museus 2010. Fonte: Acervo pessoal de Flávia Paloma C. Borba



Curso de extensão em Mediação Cultural no projeto "cultura em quatro tempos" - Unicap/Iphan - 2010. Fonte: Acervo pessoal de Flávia Paloma C. Borba

qualificando as ações patrimoniais pedagógicas e seu caráter formador que se materializam em procedimentos dialéticos de construção do conhecimento em espaços não formais. Nota-se, nos museus, uma consolidação progressiva enquanto espaços de interação com seu contexto social, carregada da responsabilidade em estabelecer uma relação de aproximação e apropriação do patrimônio cultural e seus detentores, típicos dos processos construtivistas que identificam os sujeitos, historicamente localizados, como protagonistas de seus aprendizados, na heterogeneidade das relações sociais e suas representações simbólicas.

Daí o entendimento da salvaguarda em seu significado mais abrangente, como proteção e

garantia prestados por instâncias institucionais. Trata-se de processos educacionais condicionados à preservação do patrimônio, em um movimento orgânico. Essa configuração coloca a educação patrimonial como ato político, vinculado a sistemas complexos, já que se constitui em espaços públicos que dialogam “a partir do conflito, do embate e ainda com a formação discursiva que legitima práticas e vozes e, principalmente, como possibilidade de troca entre grupos sociais” (Velo, 2003, p.108).

Essa breve reflexão convoca novos olhares à prática pedagógica nas instituições culturais, sobretudo nos museus, considerando a multiplicidade das vozes que a compõe e a interação/integração de outras dimensões

possíveis de diálogo entre grupos e espaços, qualificando tais processos enquanto conhecimento instituído em sistemas complexos. “Essa reinvenção promove, por sua vez, a formação de grupos sociais que passam a atuar politicamente no espaço público” (Velooso, 2003, p.107), que demandam novas agendas que precisam ser absorvidas pelas políticas de preservação do patrimônio, no sentido de superar a ideia da espetacularização que coloca os reais detentores dos patrimônios culturais como espectadores de suas próprias expressões e saberes culturais.

Ao apontar para processos cognitivos que preconizem a ativa participação do outro enquanto sujeito, reconhece-se o papel imprescindível da figura do educador, apresentado ao longo do texto como sinônimo de mediador. Os educadores que atuam em museus, assim chamados porque “alguns museus, os mais intelectualizados, em respeito à nova classe social que neles trabalha, estão conferindo mais dignidade designativa à profissão e chamando-os de educadores, título ao qual fazem jus” (Barbosa, 2008, p.30), organizam-se em equipes multidisciplinares de profissionais. Esses profissionais abarcam atividades de coordenação, mediação, elaboração de projetos educacionais, formação de professores, elaboração de materiais pedagógicos e outras atividades correlatas, que,

em muitos casos, acontecem em colaboração com escolas de educação básica, garantindo maior continuidade das ações. É uma forma de participar da construção da identidade educacional da instituição, que deve prezar pelo entendimento de que “se as informações são provisórias, o conhecimento pode se tornar substituível por simples informações se os educadores não desenvolverem os passos necessários para a transformação dessas informações em conhecimento” (Garcia, 2010, p.79).

Assim, os projetos educativos desenvolvidos nos museus, simpáticos às novas demandas de diálogo com os sujeitos, em sua complexa teia de ações e interações, pressupõem o permanente contato com a gestão de todas as atividades museais, partindo de uma espécie de projeto político pedagógico. Da mesma forma, na educação formal, devem-se considerar as políticas culturais de preservação que orientam a salvaguarda do patrimônio cultural, em sua dimensão material e também nos saberes e formas de expressões, definindo aspectos que balizam a instrumentação didática, desenhadas pela experimentação e pela construção teórica dos processos de mediação, que contribuem na sustentação dos seus projetos e, conseqüentemente, atualizam as práticas museais no tocante ao cumprimento do papel do educador enquanto agente de salvaguarda.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação em museus: termos que revelam preconceitos. *Diálogos entre arte e público*, Recife, v.1, 2008, p. 30-34.

\_\_\_\_\_. “Mediação cultural é social”. In: \_\_\_\_\_; COUTINHO, Rejane (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Unesp, 2009, p. 13-22.

BENJAMIN, Walter. Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional: museus*, n.31, Brasília, Iphan, 2005, p.133-147.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Um estudo de caso sobre a mediação cultural, In: *V Encontro de Estudos*

*multidisciplinares em cultura*, 2009, Salvador. Anais, Salvador: UFBA, 2009, p.1-12.

DARRAS, Bernard. “As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação”. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Unesp, 2009, p. 23-52.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Amélia. Arte-educação e as rosas: dialogando com as práticas pedagógicas e a formação dos professores. *Diálogos entre arte e Público - Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?*, Recife, v.3, 2010, p. 79-82.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Iphan, 2009.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história dos museus. *Caderno de diretrizes museológicas*, 2ª edição, Brasília, Iphan, 2006, p. 19-32.

MADEIRA, Iara Valdetaro. “Os museus e seus acervos como agentes de educação e do desenvolvimento cultural”. In: ARNOUT, Jurema Kopke Eis; ALMEIDA, Antônio Fonseca de (orgs.). *Museografia: a linguagem dos museus a serviço da sociedade e de seu patrimônio cultural*. Rio de Janeiro, Iphan, 1997, p. 38-50.

MARTINS, Miriam Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, São Paulo, v. 1, n.1, 2005.

ORIÁ, Ricardo. *Educação Patrimonial: conhecer para preservar*. 2001. Disponível em <http://www.aprendebrasil.com.br/articulistas/articulista0003.asp> Último acesso em: 09 mar. 2016.

OTT, Robert William. “Ensinando crítica nos museus”. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura de subsolo*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 113-141.

PILLAR, Analice Dutra. “Leitura e releitura”. In \_\_\_\_\_ (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 2ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2001, p. 10-22.

SANTOS, Maria Cecília Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexão sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Iphan, 2008.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade: exemplos de sociologia pura ou formal. *Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

VALÉRY, Paul. O problema dos museus. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional: museus*, n.31, Brasília, Iphan, 2005, p. 33-35.

VELOSO, Mariza. “O museu como espaço público”. In SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos; GUIMARAENS, Cêça (orgs.). *Museus & cidades*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

YOGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# Desafios da educação patrimonial em museus: um estudo no Casa-Museu Magdalena e Gilberto Freyre

Adriano Ricardo Ferreira do Silva  
Tarcísio Augusto Alves do Silva

**Neste artigo, apresentamos a experiência vivida e os resultados obtidos em um projeto de extensão universitária desenvolvido junto à Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre, na Fundação Gilberto Freyre, no Recife. A atividade objetivou estreitar a relação entre o legado deixado pelo escritor e sociólogo Gilberto Freyre e a comunidade pernambucana, procurando promover, com base nos conceitos de educação patrimonial, a preservação e revisitação crítica de sua obra. Neste sentido, este texto evidencia uma série de desafios que dificultaram o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto. Por outro lado, as ações realizadas possibilitaram identificar e criar algumas alternativas de enfrentamento aos problemas, ao mesmo tempo em que elucidaram uma realidade desafiadora para a efetivação da educação patrimonial em museus.**

## Introdução

O projeto “Gilberto Freyre: preservação de ideias e educação patrimonial” teve como proposta colaborar para a preservação do pensamento do sociólogo Gilberto Freyre, tendo em vista a sua relevância para o estudo da formação social do Brasil, sobretudo da sociedade pernambucana. Assim, atuando por meio de atividades de extensão na Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre, na Fundação Gilberto Freyre (FGF), buscamos contribuir para preservação e popularização das ideias do autor, a partir da educação patrimonial.

Nesse sentido, o objetivo do projeto foi promover a disseminação e reflexão acerca das obras e do pensamento do Gilberto Freyre. Para tanto, buscamos: a) apoiar as ações da Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre, propondo novas abordagens e trazendo novas discussões no sentido de tornar a monitoria da Casa-museu mais crítica e capacitada para o pensamento “freyriano”; b) auxiliar na divulgação das obras do sociólogo de Apipucos, colaborando com a equipe de monitores da fundação para uma melhor leitura e interpretação dos livros trabalhados nas visitas e, conseqüentemente, aprimorar a abordagem a ser tratada com o público visitante da Casa-museu; c) fortalecer as estratégias da FGF, trabalhando em conjunto com a sua equipe interna; d) aproximar a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) da FGF, através de parcerias e projetos, apresentando as ideias, obras e pensamento de Gilberto Freyre ao público universitário e estudantes da educação básica. Por fim, o projeto, também, procuraria auxiliar na preparação de materiais, nos debates, na divulgação e no atendimento das atividades da FGF.

Para que estes objetivos fossem alcançados, o trabalho utilizou as seguintes estratégias: a) aprimoramento e realização de visitas guiadas na Casa-museu; b) promoção de seminários para debater a obra do autor; c) realização de reuniões

para discutir estratégias de melhoramento das ações de educação patrimonial da FGF entre a equipe de monitoria interna e a equipe do projeto; d) incentivo à realização de palestra de divulgação pela própria fundação nas escolas públicas e privadas da educação básica do Recife e região metropolitana; e) inicialização de vínculo entre a FGF e a editora da UFRPE para publicação de obras do autor, além de material a ser utilizado nas atividades da fundação.

A realização do projeto se justificou pela relevância da obra do pensador pernambucano Gilberto Freyre, bem como pela importância de preservar e difundir o legado do autor, sobretudo no campo da sociologia brasileira, onde dedicou quase toda a sua vida a estudar e explicar a formação social brasileira.

O trabalho desse sociólogo caminha por posicionamentos que podem ser classificados como revolucionários e, em tais momentos, polêmicos e passíveis de críticas (quando seu pensamento é criticado por ter atenuado os impactos gerados pela relação de poder e subjugação, resultantes do projeto colonial português).

Ao contextualizarmos o momento do seu mais famoso texto, “Casa-Grande e Senzala” (1933), percebemos que o autor rompe com questões tanto conceituais (como posições racialistas), quanto com questões metodológicas, ao explorar a fundo os aspectos do cotidiano para explicar os fenômenos sociais.

Neste sentido, preservar as ideias do pensador pernambucano é também manter viva uma metodologia inovadora, que embora não despreze os fatores econômicos como forma de explicar as questões sociais, caminha por outras variáveis capazes de subsidiar os estudos da sociedade brasileira, como a culinária, as lendas urbanas, a ecologia, a contação de histórias, a moda, dentre outras questões ligadas ao cotidiano,

sendo mais culturalista do que economicista. Por isso, é extremamente necessária a promoção e o constante exercício da educação patrimonial para a preservação de seu legado.

### 1. A Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre: um pouco de sua história

A Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre está situada na Rua Dois Irmãos, nº 320, no Bairro de Apipucos, no Recife. Também conhecida como Vivenda Santo Antônio de Apipucos (nome dado pelo próprio escritor), a casa outrora da família Freyre é o espaço mais importante da Fundação Gilberto Freyre, que conta ainda com um sítio ecológico, onde são desenvolvidas as atividades de educação ambiental e o espaço cultural, onde atualmente está localizado o acervo documental da FGF, totalizando uma área de cerca de 10.000 m².

Diferentemente do que pressupõem muitos pesquisadores, antes de estudar a história da Casa-museu, bem como a do escritor, a Vivenda Santo Antônio de Apipucos não foi herdada pelo Gilberto Freyre, mas sim adquirida por ele quando já tinha 36 anos de idade (1936). O casarão, construído no século XIX, era a casa de negócios do “Engenho Dois Irmãos”, e, durante algum tempo, foi também utilizado como casarão residencial pelos seus antigos proprietários. Ao comprar o casarão, que se encontrava em situação bastante precária de conservação, o sociólogo de Apipucos resolveu reformá-lo, mantendo sua característica “oitocentista”. Segundo Rosemary Cardoso, o casarão “(...) está instalado em uma edificação com traços neoclássicos, com características de casa de engenho, a edificação contém características de vários estilos, assim, podemos denominá-la como estilo eclético, construída no século XIX” (2013, p. 92).

Após a aquisição e reforma, o escritor só passou a residir no casarão de Apipucos em 1941, mesmo ano em que se casou com a paraibana Magdalena Guedes Pereira, até então estudante

da Escola Superior de Educação Física do Rio de Janeiro. Nessa residência, Gilberto Freyre passou 46 anos da sua vida e teve dois filhos com Dona Magdalena. Nesse período, acumulou um vasto patrimônio cultural, que consiste em um acervo bibliográfico de cerca de 40.000 volumes, uma grande pinacoteca, além de uma rica coleção etnográfica, que reúne peças de diversas culturas nacionais e internacionais, onde se destacam as peças de origem portuguesa, africana e indígena, sobretudo os azulejos portugueses e peças da cultura popular brasileira, nordestina e pernambucana.

A Fundação Gilberto Freyre, responsável pela gestão da Casa-museu, foi criada em 11 de março de 1987 pelo próprio Gilberto Freyre, configurando-se como a sua última grande obra, visto que o autor falecera no mesmo ano, no dia 18 de julho, no Recife. Quando da instituição da Casa-museu, em que suas dependências foram transformadas em espaços museológicos, todos os seus objetos foram deixados tal como eram no período em que a família Freyre nela vivia, permitindo, assim, que os visitantes se aproximassem ao máximo do cotidiano, da metodologia de trabalho, da produção cultural e intelectual, enfim, de todo legado deixado pelo autor, possibilitando, com isso, elementos para o conhecimento e interpretação da história e para a formação social e cultural do Nordeste e do Brasil.

A fundação tem como missão institucional:

Contribuir para o desenvolvimento político-social, científico-tecnológico e cultural da sociedade brasileira tendo como referencial a obra freyriana e sua influência para a compreensão e interpretação da sua realidade, na perspectiva da superação das desigualdades sociais (<http://fundacaogilbertofreyre.blogspot.com.br>).

Nesse sentido, para atender aos pressupostos de sua missão e objetivos institucionais, foram criados os “Núcleos de Ação”, para subsidiar



Fachada da Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre. Fonte: Acervo Fundação Gilberto Freyre.

a Casa-museu, oferecendo elementos para preservação, disseminação e discussão, no que se refere ao legado deixado pelo autor. O primeiro a ser criado foi o “Núcleo de Estudos Freyrianos” (NEF), em 1997, com o objetivo de “estudar, conhecer, analisar, interpretar e divulgar, através de uma ampla cooperação interdisciplinar, a obra do escritor Gilberto Freyre (...)”. Atualmente, esse núcleo, que durante três anos foi coordenado pela antropóloga e pesquisadora pernambucana Fátima Quintas, encontra-se com suas atividades suspensas e sem previsão de retorno.

No ano 2000 foi criado o “Núcleo de Desenvolvimento Profissional”, objetivando o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, fundamentando, assim, uma lógica de educação continuada para profissionais engajados

na superação dos problemas sociais. No ano seguinte, surge o “Núcleo de Educação Ambiental e Patrimonial” (NEAP), que tem como proposta estabelecer, através de reflexões e discussões, o melhor relacionamento possível entre o homem e o meio (em seu aspecto natural e cultural). O NEAP é o núcleo que está mais diretamente ligado à Casa-museu, visto que é neste departamento que funciona o setor de monitoria responsável pelas visitas guiadas na Casa-museu e nos demais espaços da FGF. Além disso, ele é o responsável pelo desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas no âmbito da educação patrimonial.

Com base no que prevê o NEAP, tencionando estabelecer uma maior interação entre a instituição e o público infantojuvenil, em 2009, com o apoio do Governo Municipal do Recife,



a FGF criou o projeto “Feras em Férias”, que desenvolveu uma metodologia pedagógica que possibilitou atender na Casa-museu e nos demais espaços da fundação, crianças entre 6 e 12 anos, promovendo de forma lúdica a educação patrimonial e ambiental. Com mais uma edição no ano seguinte, o projeto teve grande aceitação, contando com a participação de escolas públicas e privadas do Recife e Região Metropolitana. Devido ao reconhecimento desse trabalho, o projeto recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro 2010, escolhido pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) como uma das dez melhores ações educativas em museus do Brasil.

Em 2014 a FGF criou uma nova versão do “Feras em Férias”, agora chamado de “Feras em Aula”. As edições dos “Feras” possibilitaram a interação de milhares de crianças com o patrimônio histórico e cultural freyriano, além de promover a cultura popular pernambucana e brasileira, funcionando como instrumento de integração social e cidadania através da educação patrimonial.

No entanto, no contexto atual, a Casa-museu enfrenta uma série de dificuldades financeiras, sobretudo pela falta de apoio governamental. Por isso, a FGF conta com um número reduzido de pessoal, especialmente no setor de monitoria, o que dificulta a realização das atividades da equipe pedagógica.

Além disso, no dia 27 de março de 2015, a Casa-museu foi vítima de um arrombamento, onde foram subtraídos vários objetos de valor histórico e cultural. A FGF já havia sido arrombada há menos de 15 dias (dia 16 de março). Diante do primeiro caso, a fundação decidiu retirar parte das peças de maior valor pecuniário, como por exemplo, os objetos de prata. O transtorno, além dos danos financeiros, trouxe um grande dano ao patrimônio histórico, cultural e mesmo sentimental da instituição, visto que as peças subtraídas faziam

parte do processo e apreciação na abordagem realizada nas visitas. Com isso, a promoção da educação patrimonial, na Casa-museu, foi afetada mesmo após a polícia ter conseguido resgatar parte do acervo roubado. Apenas após os casos de roubos e insegurança denunciados, o governo do estado providenciou guardas patrimoniais para realizar a segurança da FGF.

## **2. Educação patrimonial: um instrumento para aproximação entre a Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre e a comunidade pernambucana**

Para trabalhar a preservação do legado do patrono Gilberto Freyre a partir da educação patrimonial, é importante discutir o conceito desse segmento da educação e como se valer de suas perspectivas, no sentido de promover a aproximação entre o patrimônio produzido pelo autor (através da Casa-museu) e a comunidade.

Evelina Grunberg afirma que Educação Patrimonial é “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o patrimônio cultural com todas as suas manifestações” (2007, p.5). Neste sentido, a educação patrimonial é algo que precisa ser debatido e praticado constantemente, de modo que possamos superar quaisquer perspectivas de conscientização para preservação da memória, dos costumes, da identidade e da cultura. Segundo Filho, Beltrão e Eckert (2000, p 87-88) “A perspectiva conscientizadora deve ser substituída pela sensibilização e participação crítica acerca do valor da paisagem patrimonial que tais grupos humanos detêm”. A preservação, nessa perspectiva, pressupõe um estudo das questões ligadas ao passado, mas que se configuram também no presente, a partir da reflexão acerca das memórias outrora construídas, que servirá de parâmetro também para gerações futuras.

Segundo Florêncio et al. (2014), a educação patrimonial está relacionada a todo processo educativo formal ou não formal que tenha como finalidade o patrimônio cultural, valendo-se desse recurso para a reflexão sócio-histórica das referências culturais contidas naquele espaço. Para tanto, Maria Horta (1999) explica que a educação patrimonial deve levar as pessoas a um processo participativo de conhecimento, apropriação e valorização daquilo que herdamos como cultura, o que permitirá a produção de novos conhecimentos.

Deste modo, a educação patrimonial pode ser entendida também como um elemento de socialização, integração e cidadania, visto que, sua promoção é fundamental para que as pessoas possam conhecer, entender, interagir e, conseqüentemente, preservar o patrimônio. Assim, não se pode exigir que determinada comunidade valorize o seu patrimônio histórico e cultural, sem que a ela seja proporcionado o conhecimento e a informação sobre o seu patrimônio (material ou imaterial). Uma forma bastante eficaz para essa construção educativa sobre o patrimônio é favorecer o contato da sociedade com o seu patrimônio. A sociedade, a comunidade, as escolas precisam pensar a herança cultural como algo próximo, algo que constitua a sua identidade e não como algo distante ou intocável. A esse respeito, Elizabete Tamanini (2003), ao falar da função contemporânea dos museus, coloca que na atual sociedade de informação, o caminho a ser seguido é o da formação, conhecimento, da criatividade e da relação direta com a comunidade. Ou seja, um museu não deve se limitar apenas a, por exemplo, expor peças de acervo. Mas também, deve estabelecer um canal de proximidade com a sociedade.

Neste sentido, devemos entender o legado deixado pelo autor como um patrimônio cultural a ser preservado, onde tal preservação depende da

**O conceito contemporâneo de educação patrimonial tem um sentido de interação entre o elemento cultural e as pessoas que o rodeiam, configurando-se como um elo entre sociedade/comunidade e patrimônio. Assim, preservar aqui não pode ter o sentido de isolar ou manter afastado para conservação, mas é, sobretudo, aproximar a sociedade da sua memória, dos seus costumes, dos seus ritos justamente para que tal cultura se mantenha viva.**

aproximação e conseqüente sensibilização social para a sua importância. Segundo Grunberg (2007), devemos entender patrimônio cultural como:

Todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (p. 5).

Com base no que coloca a autora, a contribuição que pretendemos para a nossa

geração, no que se refere ao legado freyriano, é a da reflexão, reconstrução e preservação de seu pensamento. Assim, a Casa-museu da FGF se configura como um importante elemento estratégico para a educação patrimonial, que, de forma sistemática e permanente, contribuirá para aproximar o legado do autor à comunidade.

Para Ricardo Pacheco "A educação patrimonial é uma metodologia de ensino pensada para o espaço do museu e que orienta o uso do objeto cultural para reconstruir os significados dos bens patrimoniais junto às suas comunidades" (2010, p. 149). Diante do que coloca o autor e, ao entendermos o legado "freyriano" como patrimônio brasileiro e, especialmente pernambucano, que tem na Casa-museu da FGF uma grande concentração de memória material e imaterial produzida pelo Gilberto Freyre sobre a própria comunidade pernambucana, ressaltamos a importância de se pensar os espaços da Casa-museu como elemento de reflexão que possibilite a sua identificação com a sociedade.

Nessa perspectiva, o conceito contemporâneo de educação patrimonial tem um sentido de interação entre o elemento cultural e as pessoas que o rodeiam, configurando-se como um elo entre sociedade/comunidade e patrimônio. Assim, preservar aqui não pode ter o sentido de isolar ou manter afastado para conservação, mas é, sobretudo, aproximar a sociedade da sua memória, dos seus costumes, dos seus ritos justamente para que tal cultura se mantenha viva.

### **3. A extensão universitária em educação patrimonial: desafios e proposições na Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre**

A atuação na Casa-museu Magdalena e Gilberto Freyre é pautada por uma série de desafios. Aqui consideramos como desafios, os obstáculos e os fatores de impedimentos ao cumprimento da proposta estabelecida pelo projeto no âmbito da educação patrimonial. Tais

impedimentos se dão por diversas questões, sejam elas financeiras, culturais ou de gestão, estando todas essas questões, de alguma forma, interligadas.

Para cumprir o objetivo do projeto, que foi promover a difusão das obras e do pensamento Freyriano, através da educação patrimonial, um dos caminhos que escolhemos foi a atuação mais direta na atividade de monitoria e de mediação nas visitas pedagógicas e turísticas da FGF (que incluiu não apenas o roteiro na Casa-museu, mas também a trilha ecológica e as exposições temáticas), tanto auxiliando na elaboração de materiais, no desenvolvimento de debates com a equipe interna para discutir as ideias do autor, na montagem da exposição que auxiliam na visita, quanto na própria execução das atividades. Entendemos que é a partir da "monitoria" que se constrói a intermediação entre o patrimônio "freyriano" e a sociedade. Ou seja, esse setor tem um papel fundamental para a preservação do legado freyriano enquanto patrimônio cultural.

A visita guiada na Casa-museu se configura como ferramenta importante no processo de reflexão e preservação da cultura pernambucana e nacional. A partir da interação com os diversos elementos das variadas culturas e nacionalidades, o visitante pode perceber como o Brasil foi construído e como a miscigenação cultural contribuiu para essa formação. A Casa-museu oferece ao visitante, por um lado, a contemplação da vasta produção intelectual do sociólogo de Apipucos, aliada às suas coleções etnográficas que ajudam a explicar o Brasil em sua diversidade cultural e social. Por outro lado, apresenta curiosidades do cotidiano, que, de certa forma, revelam questões as quais, contextualizadas, podem explicar fatores históricos e sociais existentes em sua época.

Devido ao encantamento resultante de sua riqueza histórica e cultural, a Casa-museu recebe

mensalmente centenas de turistas e pesquisadores do Brasil inteiro (e também de outros países), funcionando, assim, não só como um laboratório de pesquisas acadêmicas, mas também como um espaço de contemplação e exercício constante de educação patrimonial entre brasileiros de várias partes do país e de todas as idades.

A visita pedagógica atende grupos de alunos de todas as classes sociais, de todos os níveis da educação brasileira e funciona por agendamentos, possibilitando com isso que, através do conhecimento prévio do perfil dos alunos, os mediadores possam adaptar a abordagem a ser trabalhada para a realidade e o interesse do grupo escolar ou universitário que esteja visitando a Casa-museu. Grunberg (2007, p. 11) propõe uma forma de abordagem que “promova (...) uma reflexão sobre a diferença entre o olhar e o ver e sobre a importância da observação detalhada para a compreensão e a descoberta de outras informações que o olhar superficial não permite”. Essa metodologia pode ser possibilitada por uma mediação mais interativa e construtivista, tornando o aluno um protagonista da construção do conhecimento, facilitando a sua apropriação acerca do legado freyriano. Por isso, a experiência promovida no museu é, além de cognitiva, sensitiva, na medida em que procura articular o espaço de vivência, a memória visual de sabores e cheiros associados a uma paisagem peculiar onde o bairro de Apipucos está situado.

No entanto, mesmo com toda relevância das atividades desenvolvidas pelo setor de monitoria, responsável pela mediação na Casa-museu, o contexto atual revela uma realidade bastante problemática. Assim como em grande parte das instituições culturais do Brasil, a FGF apresenta dificuldades financeiras e o Núcleo de Educação Ambiental e Patrimonial, que interage diretamente com as escolas de educação básica e o ensino superior, é o mais atingido.

Como já afirmamos anteriormente, o NEAP é justamente o setor da FGF responsável pela promoção da educação patrimonial, sobretudo no sentido de estreitar a distância entre o legado freyriano e sua comunidade. No entanto, as atividades realizadas junto à fundação trouxeram à tona graves problemas presentes nesse núcleo, o que precariza substancialmente as suas ações. A grande dificuldade de atuar na monitoria está na falta de condições de trabalho possibilitadas pela FGF aos colaboradores do setor (funcionários e prestadores de serviços). A falta de estrutura e a precarização do trabalho são fatores de grande impedimento para o melhoramento das atividades.

Os problemas financeiros na FGF são notórios, uma vez que, em dados momentos, houve falta de recursos até mesmo para custeios básicos, como produtos de limpeza, descartáveis e materiais de escritório. Também houve atrasos nos compromissos com a fornecedora dos serviços de telefonia e com a concessionária fornecedora de energia elétrica. Ambas as empresas já chegaram a suspender os serviços por falta de pagamentos. Os atrasos de salários dos funcionários e dos prestadores de serviços também estavam sendo frequentes.

Ademais, como já mencionamos acima, em março de 2015, quando já atuávamos no projeto, a Casa-museu sofreu dois arrombamentos, quando foram subtraídas peças de valor histórico-cultural e mesmo sentimental do acervo da casa. Tais fatos evidenciaram a negligência do poder público para com os espaços culturais brasileiros, embora o episódio tenha servido para que se providenciassem guardas patrimoniais para zelar pela segurança do local.

Evidentemente que tais problemas interferem diretamente nas atividades pedagógicas da Casa-museu. A precarização do trabalho que se percebe é um grande desafio a ser superado. Os monitores se queixam tanto da má remuneração,

quanto dos atrasos. Apenas para citar um exemplo da insatisfação desses, no início da nossa atuação no projeto junto a FGF, havia apenas duas monitoras, sendo que uma realizava atividades em dois turnos (manhã e tarde) e a outra em apenas um turno (tarde). No entanto, as duas monitoras alegavam constantemente insatisfações com as condições de trabalho e, algum tempo depois, pediram para romper seus contratos de prestadoras de serviços. Com a saída das monitoras, apenas um monitor foi contratado, este para realizar atividades somente no turno da tarde, ficando as manhãs, na prática, sem nenhum monitor. Porém, este também solicitou o rompimento do seu contrato. Com isso, até o término do projeto de extensão (dezembro de

**O museu deve ser um espaço provocador e de reflexão, que dialogue com a sociedade para a preservação e recriação do patrimônio. Neste sentido, foi possível melhorar a abordagem, dando uma visão mais crítica ao pensamento do autor, principalmente nos momentos das visitas onde são mencionadas as suas obras, contextualizando-os, apresentando sua metodologia e a relevância científica e social que aqueles textos apresentam.**

2015), a FGF estava sem monitores nos dois turnos. Assim, as atividades de monitoria na Casa-museu estavam sendo feitas pela própria coordenadora pedagógica da Casa-museu, o que compromete totalmente as outras atividades de sua responsabilidade.

Um dos motivos explicativos para tal precarização está no fato de que, diante da falta de apoio do poder público e da crise financeira que a FGF tem atravessado, parece haver um negligenciamento por parte da alta gestão da fundação em relação a esse núcleo. Outro aspecto reside no fato de que ele tem pouca autonomia para desenvolver suas atividades, pois está sempre recebendo interferências de outros setores, muitas vezes de profissionais que não acompanham o dia a dia das atividades, potencializando entraves na elaboração e execução de ideias, além de gerar situações conflituosas entre setores.

Essa precarização e a defasagem no quantitativo de pessoal acabaram comprometendo a nossa atuação enquanto agente da extensão universitária, pois boa parte da nossa carga horária atuando na FGF acabou sendo destinada a executar monitoria na Casa-museu e demais espaços, quando, na verdade, esta deveria ser apenas uma de nossas atividades no projeto. Com isso, as outras ações de intervenção proposta pelo projeto foram bastante negligenciadas.

Apesar das dificuldades, foi possível realizar algumas intervenções na atividade de monitoria nos meses em que atuamos no projeto, sobretudo na abordagem dada às visitas na Casa-museu, contribuindo para o melhoramento do processo de preservação do legado freyriano, com base na educação patrimonial. Embora consideremos importante a atenção que é dada pela FGF à vida do autor e sua vivência na casa em que morou por 46 anos (1941-1987), entendemos que seja de fundamental importância trabalhar mais, e de forma mais crítica, a obra do autor e sua trajetória

enquanto intelectual, considerando desde suas contribuições para o estudo da formação social brasileira até as críticas direcionadas a ele, em função da sua simpatia ao modelo colonial português, em que se incluía a própria escravidão, à qual o sociólogo teria sido benevolente.

Por isso, Tamanini (2003) observa, a respeito do sentido contemporâneo dos museus, que estes não devem confundir a simples visita com um eficiente processo educativo e de formação. O museu deve ser um espaço provocador e de reflexão, que dialogue com a sociedade para a preservação e recriação do patrimônio. Neste sentido, foi possível melhorar a abordagem, dando uma visão mais crítica ao pensamento do autor, principalmente nos momentos das visitas onde são mencionadas as suas obras, contextualizando-as, apresentando sua metodologia e a relevância científica e social que aqueles textos apresentam.

Com base na experiência de observação e da vivência no período de execução do projeto junto à FGF, atuando e pensando alternativas de melhoramento a partir de um olhar científico, propusemos alternativas de mudança. Sendo a Casa-museu o elemento mediador entre o patrimônio e o público para o qual se pretende atingir com a preservação da memória e do pensamento “freyriano”, acreditamos que qualquer ação passa, necessariamente, pela valorização do NEAP, setor responsável pela mediação entre a comunidade e a Casa-museu. Esta ação deve buscar a melhoria das condições de trabalho, respeitando não apenas o público visitante, mas também os próprios componentes do núcleo. Para tanto, é preciso também aumentar a autonomia do setor, permitindo que este possa apresentar novas ideias, articular novos projetos e considerar o olhar de quem lida diariamente com a experiência do atendimento.

Uma outra alternativa proposta foi aproximar a FGF da sociedade, das comunidades, das escolas, das universidades, das instituições culturais,

dentre outros seguimentos que podem, a partir da educação patrimonial, contribuir para difusão e preservação do legado do Gilberto Freyre, visto que:

O diálogo permanente que está implícito nesse processo educacional estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens (Horta, 1999, p. 6).

Para isso, é necessário articular tais grupos e não apenas esperar que eles apresentem-se à FGF. Neste sentido, caberia uma maior atenção para o desenvolvimento de atividades externas. Para tanto, uma das propostas seria a de retomar o funcionamento do Núcleo de Estudos Freyrianos (NEF), que tinha como proposta estudar e debater a obra do autor em várias perspectivas, promovendo, assim, novas reflexões acerca do pensamento social brasileiro. Para isso, seria necessário contar com o apoio das principais universidades do Recife, o que possibilitaria mais subsídios teóricos para o NEAP, além de retomar as discussões acerca da perspectiva freyriana no universo acadêmico pernambucano.

Outra iniciativa importante é a busca de novas parcerias com estabelecimentos e grupos interessados em investir nas instituições de educação e cultura, sejam eles órgãos públicos, universidades ou empresas (públicas ou privadas). Além disso, procurar retomar antigas parcerias, como a realizada com a prefeitura da cidade do Recife, que criou os projetos “Feras em Férias” e “Feras em aula”, por meio dos quais crianças e adolescentes aprendiam de forma lúdica, dentro da perspectiva “freyriana”, sobre história, cultura, meio ambiente e folclore brasileiro, aproveitando os diversos espaços da FGF.

As dificuldades encontradas nas execuções das atividades da FGF e das propostas do projeto de

extensão da UFRPE são inúmeras. O pouco apoio estatal, os problemas econômicos e a falta de um olhar mais sensível às necessidades do setor de monitoria por parte da alta gestão são, talvez, os principais impedimentos. É de fundamental importância que o poder público tenha maior sensibilidade para com a instituição, visto que a preservação do nosso patrimônio cultural é também uma responsabilidade do Estado. Neste sentido, ampliar os esforços para dar visibilidade ao pensamento de Gilberto Freyre, que nos possibilitou que seus estudos fossem difundidos para as gerações posteriores, aponta para a necessidade de uma maior preocupação com políticas públicas de valorização e preservação do patrimônio cultural.

Diante disto, acreditamos que um dos desafios que se colocam à promoção da educação patrimonial difusa se encontra na possibilidade de se estabelecer e fortalecer, primeiramente,

políticas públicas de preservação e valorização do patrimônio, seja daqueles que estejam sobre os cuidados de órgãos e instituições públicas, ou daqueles que se encontram sobre a gestão de instituições privadas, mas que são de acesso público.

Isto não quer dizer que as políticas públicas de preservação antecedem a educação patrimonial. De forma contrária, aquelas devem trazer consigo este componente de modo que as presentes e futuras gerações possam ser socializadas sob os princípios de uma valorização da cultura e dos referenciais que tomam as dimensões materiais e imateriais do fazer e pensar humano como uma herança. Neste caso é preciso pensar a experiência da Casa-museu e dos demais espaços da fundação (como o sítio ecológico e demais espaços culturais) como elementos de aproximação entre o patrimônio cultural deixado pelo sociólogo de Apipucos e a sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

- CARDOSO, Rosemary Aparecida. *Arqueologia Musealizada e Educação Patrimonial: caminhos e desafios da transmissão do conhecimento nos museus recifenses*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- FILHO, Manuel Ferreira Lima; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (Orgs). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra. Associação Brasileira de Antropologia, 2007.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação Patrimonial: Histórico, conceito e processos*. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedip/Ceduc. 2 ed., 2014.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial. 3 ed., 2006.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Volume 30, n. 60, p. 143-154, 2010.
- TAMANINI, Elizabete. Museu e Educação: Reflexões acerca da experiência no Museu Arqueológico de Sambaqui em Joinville. *Revista de Turismo y Patrimônio Cultural*, Joinville, Volume 1, n. 1, p. 79-84, 2003.

# Jogo do patrimônio 2.0: uma ação colaborativa de estímulo ao reconhecimento do patrimônio cultural sob a ótica da educação patrimonial e do design da informação

Amanda Carlo Gomes Paraíso  
Flávio Barbosa da Silva

**A necessidade latente de desenvolver ações que estimulem as pessoas a reconhecerem o seu patrimônio e conseqüentemente as envolvam na preservação desse traz à tona a demanda por novas perspectivas para a educação patrimonial.**

**Nesse sentido, apresentam-se na primeira parte do escopo deste artigo breves considerações sobre educação patrimonial e design da informação. Dentre as ações realizadas conjuntamente por profissionais de ambos os campos, destaca-se o Jogo do Patrimônio, que é apresentado na segunda seção. Por fim, aborda-se a experiência da construção de uma versão colaborativa do jogo na Casa do Patrimônio de Igarassu, que vem contribuindo para o desenvolvimento de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização do patrimônio cultural.**

## Introdução

Com base no que vem defendendo a literatura sobre as relações entre patrimônio cultural e educação, a postura que se pretende buscar para uma valorização efetiva do patrimônio cultural diz respeito ao desenvolvimento de práticas que contribuam para sensibilização e apropriação de bens culturais pelos sujeitos e comunidades envolvidas. Nesse sentido, a preservação passa a ocorrer de maneira habitual e cotidiana, contribuindo para a formação de uma *consciência preservacionista*.

Segundo Londres (2012, p. 15), a formação de uma consciência preservacionista junto às novas gerações é de suma importância para a continuidade da preservação dos bens culturais (materiais e imateriais), uma vez que seu desaparecimento “constitui, em geral, uma perda irreparável, seja de um monumento antigo, seja de uma espécie da fauna ou da flora, e também de conhecimentos, de formas de expressão, de modos de vida”.

Sendo a educação patrimonial um dos instrumentos importantes da preservação do patrimônio, é válido salientar que o principal objetivo consiste em 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 (Itaqui 1998 *apud* Haigert et al, 2011).

Nessa perspectiva, importa identificar e compreender as comunidades participantes das ações educativas como produtoras de saberes que reconhecem suas referências culturais inseridas em contextos de significados que estão associados à memória social do local (Florêncio et al, 2014). Nesse processo, as práticas educativas são fundamentais para a valorização

da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local.

Para a realização de ações de educação patrimonial na perspectiva anunciada, destaca-se a importância da criação de projetos gráficos de design que sirvam de suporte didático para a realização de tais ações. Assim, a representação gráfica pelo profissional de design de bens materiais e imateriais - reconhecidos pelas comunidades envolvidas - expressam aquilo que é representativo como patrimônio cultural de uma comunidade.

Segundo Portugal (2014, p. 3), o design pode colaborar nas reflexões sobre as articulações dos múltiplos meios no ensino, como produtor de imagem e linguagem. Entretanto, ainda é necessário o aprofundamento nos estudos sobre o modo como as representações podem afetar as pessoas no processo de aquisição de conhecimento. Para a mesma autora, a realização de estudos sobre design e as tecnologias contemporâneas no ensino podem oferecer a estudantes e a professores a organização e a disponibilização de informações de maneira adequada (Portugal, 2014, p. 10).

Desse modo, revela-se a necessidade da realização de trabalhos colaborativos enquanto política que vai ao encontro dos princípios de uma ideia de patrimônio participativo, como bem aponta Canclini (1994, *apud* Panis 2008, p. 06), ao afirmar que o patrimônio “expressa a solidariedade, que une aqueles que compartilham um conjunto de bens e práticas que os identifica, mas costuma ser também um lugar de cumplicidade social”. Nesse sentido, insere-se o Jogo do Patrimônio 2.0, um recurso lúdico e didático de educação patrimonial desenvolvido por técnicos da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - Fundarpe.

Para tanto, a seguir serão tecidas algumas considerações a respeito da relação entre os

campos da educação patrimonial e do design da informação com base no que apontam autores contemporâneos, dentre os quais: Pelegrini (2009), Portugal (2014), Dutra e Fonseca (2013), Freitas et al (2013), Scifoni (2015), Florêncio (2015) e outros. Na segunda seção, são traçados um breve histórico e a metodologia do Jogo do Patrimônio 2.0 que vem sendo realizado pelo setor de educação patrimonial da Fundarpe. Por fim, encontra-se um registro da experiência de realização do referido jogo com grupos escolares durante uma ação de educação patrimonial na Casa do Patrimônio de Igarassu/PE.

### 1. Educação patrimonial e design da informação

O termo educação patrimonial começou a ser utilizado, no Brasil, nos anos 80. O debate sobre o desenvolvimento de ações educativas voltadas para o patrimônio cultural foi introduzido no país, segundo Horta et al. (1999), a partir do I Seminário, ocorrido em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis - Rio de Janeiro. O termo teria sido inspirado no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, sob a designação de *Heritage Education*.

Na direção de propor um programa de educação patrimonial, com apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e do Ministério da Cultura, foi elaborado, nos anos noventa, o *Guia básico de educação patrimonial*, contendo conceitos, critérios, objetivos, metodologias, sugestões de atividades e bibliografia para orientar a elaboração e desenvolvimento de ações que contribuam para a compreensão sobre o patrimônio cultural. A educação patrimonial foi então definida como “[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo” (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 06).

Ao se fundamentar em etapas (observação, registro, exploração e apropriação), em linhas

gerais, a metodologia da educação patrimonial proposta consiste em “explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio” (Grinspum, 2000, p. 19).

Embora a metodologia em questão, proposta no *Guia básico de Educação Patrimonial*, tenha buscado nortear a realização de trabalhos pedagógicos com objetos culturais como peças fundamentais para o desenvolvimento do currículo, seja em sala de aula ou no local onde forem encontrados, autores como Chagas (2006) entendem que práticas de educação patrimonial já ocorriam nos museus brasileiros desde o século XIX, apesar de a expressão ainda não ser utilizada à época.

Ao atrelar uma determinada experiência de ação à própria definição desse campo de atuação e, ao ser difundido pelo Brasil, multiplicando o seu uso, Scifoni (2015) analisa que esse Guia tem provocado mal estar constante entre os profissionais da área. Isso porque a educação patrimonial não é uma metodologia, nem é expressão de uma determinada metodologia.

Sendo assim, o campo da educação patrimonial ainda suscita controvérsias e celeumas entre especialistas e pedagogos (Pelegrini, 2009). Sobre isso, Scifoni (2015) lembra que, no Brasil, a educação patrimonial ainda é uma área de ação em construção, ampla, diversa e contraditória, multidisciplinar e interdisciplinar por natureza. Nessa perspectiva, para a autora, o maior desafio da educação patrimonial hoje, no Brasil, consiste em torná-la um componente essencial de todo o processo de identificação do patrimônio, fomentando, desde muito cedo, uma relação próxima e dialógica com as comunidades do lugar onde se vai atuar. Isso significa “repensar a educação patrimonial, recusando a postura que a

identifica como mera transmissão de informações e conteúdos, como as famosas cartilhas e folhetos informativos que nada mais são do que produtos pensados e executados de cima para baixo [...]” (Scifoni, p. 197-198).

A ampliação do debate na literatura acerca da educação patrimonial na última década vem possibilitando a reflexão em torno de ações que considerem os sujeitos enquanto produtores culturais permanentes e agentes histórico-sociais. Nesse sentido, Pelegrini (2009) entende que o empenho sistemático e duradouro da educação patrimonial torna-se eficiente quando é capaz de promover a formação e a informação acerca do processo de construção de identidades plurais, bem como de propiciar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo da história e das políticas de preservação.

Para tanto, especificamente no âmbito da sala de aula, faz-se necessário definir os objetivos educacionais e os resultados pretendidos a respeito dos temas do patrimônio cultural. E, nesse processo, a aproximação com o cotidiano dos educandos possibilita que o conhecimento seja construído por eles e não somente transmitido pelos responsáveis em desenvolver o trabalho de educação patrimonial. Essa compreensão é defendida por Cabral (2012) quando utiliza o termo educação patrimonial. Tal educação é compreendida enquanto dialógica por considerar o entendimento dos alunos sobre suas experiências e os auxiliar a construir uma compreensão crítica e científica da realidade.

Ainda no que se refere ao trabalho realizado com grupos escolares, Amorim (2004) aponta que, para que esse trabalho seja significativo na direção da construção do conhecimento, é importante que o professor reflita com os alunos sobre questões relativas ao patrimônio antes da saída a campo. De acordo com o autor, esse trabalho de preparação prévia consiste num

**Scifoni (2015) lembra que, no Brasil, a educação patrimonial ainda é uma área de ação em construção, ampla, diversa e contraditória, multidisciplinar e interdisciplinar por natureza. Nessa perspectiva, para a autora, o maior desafio da educação patrimonial hoje, no Brasil, consiste em torná-la um componente essencial de todo o processo de identificação do patrimônio, fomentando, desde muito cedo, uma relação próxima e dialógica com as comunidades do lugar onde se vai atuar.**

trabalho de sensibilização e de uma educação do olhar sobre o patrimônio cultural.

Esse trabalho centrado no patrimônio consiste, conforme Oriá (1998), na utilização de espaços e suportes da memória, no processo educativo, com o objetivo de desenvolver a sensibilidade e consciência dos educandos acerca da importância da preservação dos bens culturais, contribuindo para o exercício e formação da cidadania. Nessa lógica, a educação patrimonial pode estar presente em campos diversos, como as escolas, os museus, as bibliotecas e outros espaços.

Nessa perspectiva, a educação do olhar consiste em um trabalho que possibilita ao educando fazer

uma leitura do patrimônio procurando entender seus significados. E na relação com os bens patrimoniais, busca-se estabelecer uma troca de conhecimentos e valores, ao ampliar a visão do aluno, de maneira que o patrimônio seja significativo para ele, para seus estudos e para os conteúdos escolares (Amorim, 2004). Diante disso, nas ações educativas, a atuação do professor é fundamental ao oportunizar que sejam explorados os sentidos e as relações que a vivência com o patrimônio possibilita.

Por outro lado, diante do fato de que a criatividade, a ludicidade e os recursos gráficos têm se constituído como poderosas ferramentas para a educação patrimonial, importa evidenciar que o design da informação tem o papel de construir, junto aos sujeitos, o desenvolvimento de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. A partir do desenvolvimento de interfaces voltadas para os usuários e melhorando o processo de informação, é possível vislumbrar o desenvolvimento de constituição da informação como instrumento para atuar preventivamente na preservação do patrimônio cultural.

Tal procedimento encontra respaldo no conceito adotado pela Sociedade Brasileira de Design da Informação, a SBDI<sup>1</sup>, conforme se observa abaixo:

Design da informação é uma área relativamente nova, pertencente à área do Design Gráfico que objetiva equacionar os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos que envolvem os sistemas de informação por meio da contextualização, planejamento e produção de interface gráfica de informação para sua audiência. Seu princípio básico é o de aperfeiçoar o processo de aquisição da informação efetivado nos sistemas de comunicação analógicos e digitais.

O Design da Informação atua na conexão da mensagem entre produtor e receptor, de forma que suas representações acabam por sensibilizar indivíduos e assim alteram os meios de aquisição de conhecimento. Segundo Frascara (2011), seu objetivo consiste em assegurar a efetividade da comunicação a partir da facilitação de processos de percepção, leitura, compreensão e uso da informação. Nesse sentido, as metodologias de *Infodesign* são designadas para projeção de artefatos informacionais com objetivos de facilitar o processo de aquisição da informação em um determinado contexto, efetivado nos sistemas de comunicação em diferentes suportes (Freitas et al, 2013).

Por outro lado, também é importante ressaltar o recente e progressivo interesse na atuação profissional e no debate acadêmico de design acerca dos valores relacionados à memória cultural e aos processos que considerem as transformações ocorridas na cultura contemporânea. Dutra e Fonseca (2013 p. 1) revelam a necessidade de atrair atenção para um universo material à beira do esquecimento, o que transcende o mero saudosismo, e isso é crucial para o fortalecimento dos alicerces do design.

<sup>1</sup> Conforme disponibilizado em: <http://www.design-educacao-tecnologia.com/informacao/introducao/informacao.html>.

Nessa relação entre as ações educativas no campo da educação patrimonial e o desenvolvimento de projetos gráficos é que se insere o Jogo do Patrimônio, um recurso lúdico e didático desenvolvido por técnicos da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - Fundarpe. Para melhor entendimento desse recurso, a seguir encontram-se algumas considerações acerca do histórico e metodologia do Jogo em questão.

## 2. Breve histórico e metodologia do Jogo do Patrimônio 2.0.

À luz da necessidade de se produzir trabalhos colaborativos e da importância da educação patrimonial para promover a preservação do patrimônio cultural de forma sustentável, a equipe de educação patrimonial da Fundarpe desenvolveu, no começo de 2013, uma estratégia didática e lúdica chamada, inicialmente, de Jogo do Patrimônio. Conforme aponta Gouveia Junior (2015), essa iniciativa consistia como parte integrante dos planos de ação para as celebrações dos 40 anos da Fundarpe. Assim, segundo o autor, dedicava-se à inserção do público quanto às questões e às informações acerca dos patrimônios materiais e imateriais de Pernambuco por meio de um jogo de tabuleiro de grandes dimensões, com um dado e 40 casas numeradas, sendo uma para cada ano de existência da Fundarpe.

Por meio do Jogo, objetivava-se despertar a consciência de que os patrimônios construídos e imateriais estão presentes no cotidiano e nas relações sociais, sensibilizando o público e contribuindo para a percepção da corresponsabilidade no que diz respeito à preservação do patrimônio cultural.

O tabuleiro (impresso em lona no tamanho 3,5m x 4,5m), totalizando uma área de 15,75 metros quadrados, no qual pessoas são os *pinos* do jogo, conta com vinte e quatro casas que representam o patrimônio cultural material e

imaterial de Pernambuco. Além dessas, conta com casas de perguntas e casas de *mostre o seu talento*, as quais estimulam os participantes a cantarem, dançarem ou representarem alguma música ou ação relacionada com o patrimônio cultural do Estado. Conta também com *casas de avanço* que representam boas práticas de preservação cultural e *casas de retrocesso* que representam ações que prejudicam o patrimônio cultural.

Esse jogo configura-se como uma ação que possibilita ao participante, de forma lúdica, um estímulo a novas percepções sobre o patrimônio cultural do Estado. Os jogadores interagem uns com os outros, trocam informações e podem conhecer um pouco mais acerca do patrimônio pernambucano. Embora o jogo tenha sido inicialmente pensado para ser executado na rua, a prática da ação o direcionou para a aplicação em salas de aula.

A dinâmica do jogo acontece da seguinte forma: a equipe da Fundarpe entra em contato prévio com escolas de referência da rede estadual de ensino, que fica responsável pela seleção de uma turma de estudantes do ensino médio, a qual é dividida em dois grupos. Cada grupo escolhe um ou dois representantes para servirem de *pinos* que vão avançando nas casas do jogo. Um estudante fica responsável por jogar o dado e os demais ficam responsáveis por responder perguntas relacionadas ao patrimônio, de acordo com a casa em que o pino foi alocado.

Após a realização do jogo do patrimônio em municípios da Região Metropolitana, da Zona da Mata, do Agreste e do Sertão de Pernambuco, percebeu-se que, embora a atividade tivesse alcançado seus objetivos, era necessário criar um novo formato de jogo, no qual no lugar das casas referentes ao patrimônio cultural do estado fossem colocadas casas referentes aos bens culturais dos municípios ou regiões atingidas.

Dessa forma, além do incentivo à preservação do patrimônio, buscou-se a valorização de identidades locais.

Então, foi criada uma nova versão do jogo que acontece de forma colaborativa e que é produzido juntamente com os estudantes envolvidos, a partir de “um inventário de suas práticas, saberes e celebrações, bem como um mapa mental das construções materiais que representam a coletividade” (Gouveia Junior, p. 7). Essa nova versão foi chamada de Jogo do Patrimônio 2.0, em referência a web 2.0, quando passou a permitir a interação do usuário.

Nessa versão do jogo, visando estabelecer mais proximidade com as identidades locais e valorizando o reconhecimento dos bens culturais por parte dos sujeitos envolvidos, ao invés de se aplicar uma lona com os bens culturais que foram selecionados anteriormente, no Jogo do Patrimônio 2.0 os participantes decidem quais bens culturais de sua região estarão presentes no jogo. Para tanto, a dinâmica do Jogo do Patrimônio 2.0 é um pouco diferente da primeira.

Nesse sentido, conforme aponta Pelegrini (2009), inicialmente, a educação patrimonial circunscreve-se à (re)descoberta dos bens patrimoniais pelos próprios alunos. Todavia, ela não se reduz a essa perspectiva, pois busca também revelar a diversidade e pontuar as mudanças culturais, sociais e ambientais que têm se processado com o passar dos anos (Pelegrini, 2009). Portanto, a dinâmica do Jogo 2.0 insere-se nesse entendimento de que a referência precisa fazer sentido para o sujeito. Sobre isso, Paes (2013, p.36), entende que “[...] o que é patrimônio para um, pode não ser para outro. Deverá haver sempre uma relativização nos processos de atribuição de valor de forma que os sujeitos envolvidos é que determinam a importância de um bem, de acordo com seu universo”.

Antes da execução do Jogo do Patrimônio 2.0, é realizada uma oficina preliminar de educação patrimonial chamada de *Diálogos Patrimoniais*. A oficina promove uma reflexão acerca de conceitos como patrimônio, cultura, memória e identidade. Através da participação das crianças e jovens com interação, aprendizado e brincadeira, resulta na formação de mapas mentais e desenhos que compõem o seu próprio Jogo do Patrimônio 2.0. Ao final da oficina, os desenhos espalhados pelo chão formam um caminho e se pratica o jogo de modo similar ao tabuleiro inicialmente apresentado.

Dessa forma, o Jogo do Patrimônio 2.0, para além de consistir em mais uma ação governamental, passa a ser uma ação de construção coletiva que envolve os participantes na preservação cultural. Além da importância para a preservação, o Jogo do Patrimônio 2.0, por meio de uma atividade lúdica e colaborativa, contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos na perspectiva de uma educação do olhar sobre o patrimônio (Oriá, 1998) e de uma educação libertadora (Freire, 2002). Essa visão que é corroborada pelo entendimento de Scifoni (2015, p.202) acerca da educação patrimonial enquanto uma *nova pedagogia*, isto é, “que não se atrele aos manuais, guias ou cartilhas que buscam orientar um modo de fazer, mas que tenha como princípio uma visão crítica do passado e da memória oficial.”

### 3. Experiência do Jogo do Patrimônio 2.0 na Casa do Patrimônio de Igarassu

Um dos locais que recebeu a rica experiência do Jogo do Patrimônio 2.0 foi a Casa do Patrimônio do Iphan do município de Igarassu/PE. A ação aconteceu em dois momentos, por meio de uma parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). No primeiro momento, que aconteceu

no mês de junho de 2015, foi realizada a oficina *Diálogos Patrimoniais* que contou com a participação de jovens da ONG Ponto Cidadão durante a manhã, alunos da Escola de Música e da Banda Heitor Villa Lobos no período da tarde, além de crianças moradoras do Sítio Histórico de Igarassu, num total de 20 participantes.

Durante a primeira parte da oficina, foram abordados conceitos como patrimônio, cultura, memória e identidade. Em seguida, houve uma maior interação com o público, a partir da criação de um mapa mental no qual os participantes indicaram os bens culturais da cidade que deveriam ser representados no jogo. Os participantes ainda desenharam e pintaram alguns dos bens culturais e fizeram um dado gigante para a produção do jogo. No fim do dia, os desenhos foram distribuídos no chão formando o *caminho do jogo* e, com a ajuda do dado gigante, as crianças e jovens puderam brincar com o jogo que eles ajudaram a construir.

Os bens culturais listados pelos participantes foram: o Sítio dos Marcos (onde foi erguido por Duarte Coelho um marco de pedra para dividir as capitânicas hereditárias de Pernambuco e Itamaracá); Igreja dos Santos Cosme e Damião; Pastoril do Velho Faceta; Engenho Monjope; Igreja de Santo Antônio; Mestres artesãos; Coroa do Avião; Igreja de Nossa Senhora do Livramento; Maracatu Estrela Brilhante; Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem - Pasmado; Teatro de bonecos; Festa dos Santos Cosme e Damião; Fritada de Aratu; Igreja de São Sebastião; Cordel/cordelistas; Refúgio das Bromélias; Relógio solar de Araripe; Cemitério; Casario do Sítio Histórico; Desfile Cívico; Banda Heitor Vila Lobos; Refúgio Ecológico Charles Darwin; Igreja do Sagrado Coração de Jesus; Coco de Roda; Capoeira; Marisqueiras; Sobrado do Imperador (Casa do Patrimônio do Iphan em Igarassu), num total de 27 bens materiais e imateriais.

Em um segundo momento, que aconteceu no mês de agosto de 2015, utilizando-se as imagens desenhadas durante a oficina e outras imagens desenhadas para esse fim, foi produzido um tabuleiro gigante em lona impressa para o Jogo do Patrimônio 2.0 de Igarassu. Embora a lona tenha ficado um pouco maior que a lona do primeiro jogo (esta mede 4,0m x 5,0m), o formato e disposição das casas são semelhantes. Pela experiência positiva na realização do jogo, também foram aproveitadas as casas com ações positivas e negativas e casas de perguntas.

Dado o sucesso e repercussão do jogo produzido em colaboração entre a Casa do Patrimônio do Iphan de Igarassu, Fundarpe e todos os participantes, esse recurso lúdico-didático foi incorporado ao roteiro de visita da exposição *Preservar Igarassu*, proporcionando aos visitantes a possibilidade de interagir de forma lúdica com o patrimônio cultural da cidade. A exposição foi lançada durante a VIII Semana do Patrimônio Cultural de Pernambuco, no dia 15 de agosto de 2015, com previsão de ser exibida na Casa do Patrimônio por um ano. Dessa forma, outros cursistas e demais visitantes da exposição puderam participar do jogo, sendo também sensibilizados e estimulados para a corresponsabilidade em torno da preservação do patrimônio cultural, em especial dos bens culturais do município de Igarassu.

Portanto, tomando como exemplo a experiência exitosa realizada na Casa do Patrimônio de Igarassu, compreende-se que o Jogo do Patrimônio 2.0, enquanto uma ação colaborativa entre os sujeitos detentores e produtores das referências culturais, vem contribuindo para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. Nesse sentido, conforme aponta Florêncio (2015, p.26), a educação que se busca caracteriza-se “[...] como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade

**Reafirma-se a importância e validade dos trabalhos de educação patrimonial, como também do design da informação, como forma de sensibilizar estudantes e público em geral a reconhecerem-se enquanto corresponsáveis pela preservação do patrimônio cultural. Fica evidente também a necessidade de mais ações educativas que envolvam a comunidade na elaboração do material de apoio, proporcionando uma continuidade educacional e aproximando os pesquisadores dos atores sociais, bem como diminuindo a distância entre os sujeitos e a preservação do patrimônio.**

como produtora de saberes [...] que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local.”

#### **Considerações finais**

Diante da perspectiva de que diferentes recursos gráficos podem ser usados como

importantes ferramentas de educação patrimonial, constata-se que o recurso lúdico-didático do Jogo do Patrimônio 2.0, diante de experiências exitosas como a realizada na Casa do Patrimônio de Igarassu, vem contribuindo no sentido de propor, junto aos sujeitos, o desenvolvimento de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

O artefato estudado estimula a reflexão sobre o cenário cultural do estado de Pernambuco, em especial do município/comunidade em que os sujeitos estão inseridos. No jogo, ocorrem registros verbais e imagéticos do repertório que consistem em códigos comunicacionais carregados de significados. Desse modo, a versão colaborativa do jogo demonstrou ser possível a produção de um recurso de educação patrimonial que tem como base o repertório cultural dos sujeitos participantes. Tal objeto demanda do design da informação o estudo de novos conceitos e a criação de soluções gráficas adaptadas às comunidades participantes. Nesse sentido, reafirma-se a importância e validade dos trabalhos de educação patrimonial, como também do design da informação, como forma de sensibilizar estudantes e público em geral a reconhecerem-se enquanto corresponsáveis pela preservação do patrimônio cultural. Fica evidente também a necessidade de mais ações educativas que envolvam a comunidade na elaboração do material de apoio, proporcionando uma continuidade educacional e aproximando os pesquisadores dos atores sociais, bem como diminuindo a distância entre os sujeitos e a preservação do patrimônio.

No caso das ações educativas realizadas com grupos escolares, tomando como exemplo a utilização de recursos lúdico-didáticos, destaca-se a importância do trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula antes da atividade, no sentido de estimular e preparar o grupo, como

também após a ação, ao fazer um resgate dos conceitos e conteúdos relativos ao patrimônio.

Por fim, espera-se que as considerações e experiências abordadas aqui contribuam para fomentar a realização de estudos transversais que envolvam educação patrimonial e design da

informação, especialmente no que diz respeito às relações entre identidade cultural, memória e patrimônio, na perspectiva de fomentar uma *nova pedagogia do patrimônio* (Scifoni, 2015) e de uma educação libertadora (Freire, 2002).

#### **BIBLIOGRAFIA**

- AMORIM, Alexandre R. Alves de. *Educação Patrimonial e Patrimônio: as representações sociais do professor de História do ensino fundamental, da 5ª à 8ª série, das redes municipais do Recife e do Cabo de Santo Agostinho*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático 2. João Pessoa: Superintendência no Iphan na Paraíba, 2012, pp. 38-43.
- CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Dossiê Educação Patrimonial nº 3*, Iphan, jan./fev., 2006.
- DUTRA, Thiago Luiz Mendes; FONSECA, Letícia Pedrucci. The value of combination between memory and design. In: COUTINHO, Solange et al (orgs.). *Proceedings of the 6th Information Design International Conference*, 5th InfoDesign, 6th CONGIC [= Blucher Design Proceedings, num.2, vol.1]. São Paulo: Blucher, 2014, p. 1788-1792.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial*, v. 1, Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015, pp.19-30.
- FLORÊNCIO, Sônia; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília/DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
- FRASCARA, J. *¿Qué es el diseño de información?*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2011.
- FREITAS, R. F.; COUTINHO, S. G.; WAECHTER, H. N. Análise de metodologias em design: a informação tratada por diferentes olhares. In: *Estudos em Design | Revista (online)*. Rio de Janeiro: v. 21, n. 1, 2013, pp.1-15. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21785/21785.PDF>>. Acessado em: 24.02.16.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOUVEIA JUNIOR, Mário. *Uma folksonomia do patrimônio cultural de Pernambuco: o jogo do patrimônio 2.0 e a desejada jogabilidade em meio digital*. Recife, 2015.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museu e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- HAIGERT, C. Gindri. SANTI, Juliana Rossato. MILDNER, Saul Eduardo Seiguer. *Educação Patrimonial através da imagem*. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2004/trabalhos/epg/pdf/EPG7-17.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2004/trabalhos/epg/pdf/EPG7-17.pdf)> Acessado em: 21.02.16.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- LONDRES, Cecília. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático 02. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012, pp. 14-21.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PAES, Daniella L. Nogueira. Sob os signos das boiadas: da pesquisa à educação patrimonial. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação Patrimonial: educação, memória e identidades*. Caderno Temático 3. João Pessoa: Iphan, 2013, pp.32-40.

PANIS, Marcelo. *Patrimônio cultural e turismo: novas territorialidades no Distrito de Rincão da Cruz em Pelotas/RS*. 2008. Disponível em <[http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/7mo-coloquio/mesa\\_5/20080381.pdf](http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/7mo-coloquio/mesa_5/20080381.pdf)>. Acessado em: 22.02.16.

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

PORTUGAL, Cristina. Design and the Contemporary Languages in Education. In: COUTINHO, Solange et al (orgs.). *Proceedings of the 6th Information Design International Conference, 5th InfoDesign, 6th CONGIC* [= Blucher Design Proceedings, num.2, vol.1]. São Paulo: Blucher, 2014, pp. 339-350

PORTUGAL, Cristina. *Design, Educação e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Riobooks 2013. In Home: 2013. Disponível em: <<http://www.design-educacao-tecnologia.com/informacao/introducao/informacao.html>>. Acessado em: 12.06.16.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial*, v. 1, Fortaleza: Secultfor/Iphan, 2015, pp. 193-206.

# Aproximando pessoas e coisas: kits de objetos arqueológicos como recursos pedagógicos e de mediação sensorial

Luzia A. de Paula Silva  
Camila A. de Moraes Wichers

O artigo apresenta os kits de objetos arqueológicos como recursos pedagógicos e de mediação sensorial, aproximando pessoas e coisas, a partir do contato direto com objetos pertencentes a coleções de museus e instituições culturais. Nesse sentido, a construção, disponibilização e avaliação de kits educativos potencializa os projetos de educação patrimonial, possibilitando uma experiência efetiva aos públicos envolvidos. A partir da construção e utilização de um kit piloto, denominado MALA - Maleta Arqueológica do LabArq (Laboratório de Arqueologia do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás), são tecidas considerações acerca dos resultados de sua aplicação com alunos da Educação Básica da rede municipal de Goiânia.

## Introdução

Os projetos de educação patrimonial, voltados à socialização do patrimônio cultural, têm conquistado, cada vez mais, um amplo espaço, pleno de possibilidades. Esse texto busca contribuir com esses processos por meio da construção e uso de kits educativos de objetos arqueológicos como estratégias de mediação e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças (Sarraf, 2013). Por serem concretos e visíveis, os objetos tanto envolvem como desenvolvem nossos sentidos quando os olhamos, tocamos, cheiramos, ouvimos e mesmo os degustamos (Elazari, 2000).

A experiência entre pessoas e coisas tem na interface Museologia – Arqueologia um campo amplo de possibilidades. A Museologia como estudo da relação entre homem/ mulher e sua realidade, compreendendo essa realidade como fenômeno complexo, de ordem material e simbólica; e a Arqueologia como estudo das coisas em contextos do passado e do presente (Moraes Wichers, 2014).

A arqueologia brasileira produz, especialmente, interpretações sobre o passado indígena, assim como de grupos que não fizeram parte das narrativas oficiais, como negros e mulheres, desempenhando um papel fundamental para a construção de leituras interculturais (Vasconcellos et al, 2014). Outrossim, a utilização de kits de objetos arqueológicos pode auxiliar no desenvolvimento de projetos pedagógicos em atendimento às Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino de História da África, cultura afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, a proposta se circunscreve a um segmento específico do patrimônio, no caso, o arqueológico, e propõe a itinerância de coleções por meio da confecção de kits educativos, objetivando a construção de oportunidades,

em que alunos, professores e outros públicos possam manusear, observar e analisar esses objetos, trazendo novas formas de ensino e aprendizagem que considerem o ser humano por inteiro.

Iniciamos com uma breve contextualização da educação patrimonial e sua relação com a utilização de kits pedagógicos, passando pelo conceito de mediação sensorial. Passamos, então, a explicitar a construção e utilização de um kit piloto, denominado MALA - Maleta Arqueológica do LabArq (Laboratório de Arqueologia do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás). Por fim, são tecidas considerações acerca dos resultados de sua aplicação com alunos da Educação Básica da rede municipal de Goiânia.

### Educação patrimonial e kits educativos: diálogos profícuos

Durante as últimas décadas, notamos uma expansão significativa de processos devotados à divulgação, extroversão e comunicação do patrimônio cultural no Brasil, assim como a utilização da expressão “educação patrimonial” para designar tais processos. No âmbito do patrimônio arqueológico, a Portaria nº 230 de 17 de dezembro 2002 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) estabeleceu como obrigatório o desenvolvimento de “Programas de Educação Patrimonial” no âmbito do licenciamento ambiental<sup>1</sup>. A recente publicação da Instrução Normativa n.1 de 25 de março de 2015<sup>2</sup> consolidou o uso do termo, apontando a necessidade de projetos integrados de educação patrimonial no âmbito dos processos de licenciamento que envolvam bens acautelados. Ademais, museus e instituições culturais, assim como projetos de pesquisa e extensão realizados em diversas universidades do país, também têm desenvolvido trabalhos de educação patrimonial, ampliando esse campo.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir criticamente a respeito da denominada educação patrimonial, entendida por alguns como metodologia e por outros como campo de atuação específico (Moraes Wichers, 2014). Esse termo nos insere em uma encruzilhada de possibilidades, visto que essa expressão constitui um campo de trabalho, de reflexão e de ação que pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até mesmo conflitantes (Chagas, 2004).

Como afirmam Durbin, Morris & Wilkinson (1990), a *heritage education*, que surgiu na década de 1970 na Inglaterra, era destinada a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar. Fica clara, ao menos em suas propostas iniciais, a associação com a educação formal. O presente texto adota essa acepção, uma vez que se debruça sobre a concepção e utilização de um kit de objetos arqueológicos que poderá ser emprestado, itinerando em escolas e outros espaços educativos.

Martins (2011) defende que a educação patrimonial se aproxima das propostas das pedagogias renovadas que marcaram a transição dos séculos XIX – XX, em particular da “lição das coisas” enquanto método de ensino que previa passeios, visitas a exposições e o “contato direto com os objetos” (Martins, 2011: 73-77). A observação da autora é de suma importância para o entendimento de que essa metodologia dialogou, dentro e fora do Brasil, com experiências anteriores (Florêncio et al, 2014).

No texto “Educação Patrimonial I”, publicado no Boletim do Programa Nacional de Museus da Fundação Pró-Memória, Horta (1984) apresentou a educação patrimonial como o ensino centrado na evidência material da cultura: os objetos culturais. Esses objetos teriam o poder de despertar outras realidades na mente do indivíduo, sendo que a criança seria mais capaz de criar essas realidades. No texto “Educação Patrimonial II”, publicado pelo mesmo boletim, a autora toma como bases teóricas a psicologia do aprendizado e da percepção, destacando os seguintes elementos: percepção, motivação, memória, emoção e níveis de desenvolvimento do pensamento (Horta, 1985).

Alencar (1987), ao apresentar a dissertação “Museu – Educação: se faz caminho ao andar”, defendeu a complementaridade e convergência entre a educação permanente e a educação patrimonial, sendo a última uma das áreas de atuação da primeira.

Por seu turno, Magaly Cabral Santos (1997) procurou evidenciar as mudanças conceituais sofridas no campo da educação patrimonial, a saber: uma mudança de foco da cultura material para a cultura como um todo e nas etapas de desenvolvimento da metodologia, conforme o quadro que segue:

<sup>1</sup> Os estudos arqueológicos relacionados ao licenciamento de empreendimentos diversos totalizam 98% das pesquisas realizadas no Brasil, sendo enquadrados na Arqueologia Preventiva.

<sup>2</sup> A referida instrução normativa revogou a Portaria 230/02.

1983		1993		1994	
Etapas	Objetivos	Etapas	Objetivos	Etapas	Objetivos
<b>Observação</b>	Identificação do significado	<b>Observação</b>	Revelar o processo cultural que está no objeto	<b>Identificação do Bem Cultural</b>	Observação e análise
<b>Registro</b>	Interpretação do significado. Análise e julgamento crítico. Extrapolação do significado	<b>Análise</b>	Revelar os processos mentais	<b>Registro do Bem Cultural</b>	Registro e identificação
<b>Participação</b>	Compreensão e envolvimento afetivo	<b>Extrapolção</b>	Ir até os limites do objeto e além deles	<b>Valorização e Resgate</b>	Interpretação e comunicação do significado

Etapas da educação patrimonial – baseada em Magaly Cabral Santos (1997)<sup>3</sup>

Essas propostas metodológicas da educação patrimonial são raramente mencionadas nos programas vinculados à Arqueologia, sendo mais frequente a adoção das etapas indicadas no Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado em 1999:

1999	
Etapas	Objetivos
<b>Observação</b>	Identificação do objeto / função / significado; desenvolvimento de percepção visual e simbólica.
<b>Registro</b>	Fixação do conhecimento, aprofundamento da observação, análise, crítica, desenvolvimento da memória.
<b>Exploração</b>	Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação.
<b>Apropriação</b>	Envolvimento afetivo, internalização.

Etapas da educação patrimonial – baseada em Horta, Grunberg & Monteiro (1999).

No presente trabalho, organizamos as ações em três momentos: Observação, Registro e Apropriação. Compreendemos que a Exploração, enquanto julgamento crítico, deve ser estimulada durante todo o processo.

Do ponto de vista teórico, diante do amplo espectro de possibilidades vislumbrado, acreditamos que a ação educativa patrimonial deve servir como ponto de partida para o questionamento do “papel da educação na

constituição do patrimônio, o papel do patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento” (Silveira & Bezerra, 2007).

Ademais, acerca da ênfase aqui dada ao desenvolvimento de um projeto no ambiente escolar, Najjar (2011) salienta que dialogar somente com a escola é uma perspectiva ‘estreita’, mas não dialogar é mais estreito ainda. O educador aponta a relação Arqueologia, Cidadania e Escola como uma “trama a ser tecida”, onde a educação patrimonial pode alargar os processos de cidadania social.

A utilização de kits educativos em museus e instituições com coleções arqueológicas retrocede à década de 1980, com as experiências encetadas pelo antigo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/ USP)<sup>4</sup>. As ações desenvolvidas pelo antigo MAE evidenciam pontos em comum com a proposta da educação patrimonial, conclamando uma relação direta com o objeto: “Nada poderá substituir a experimentação, cujo ponto de partida é o manuseio/ questionamento do artefato, a interrogação e a proposição de hipóteses a seu respeito” (Hirata et al, 1989, p.14), bem como a premissa de que o museu deve propiciar experiências inovadoras de aprendizagem (Hirata et al, 1989).

O novo MAE, criado em 1989, deu continuidade e expandiu os trabalhos com kits educativos, por meio do kit de Objetos Arqueológicos e Etnográficos (Elazari, 2000), da Valise Pedagógica Origens do Homem e do kit de Objetos Infantis Indígenas (Vasconcellos et al, 2004). Recentemente, os recursos pedagógicos foram ampliados ainda mais, por meio de kits educativos que envolvem maquetes táteis de diferentes sítios arqueológicos e materiais de apoio. As maquetes envolvem a reprodução de sítios arqueológicos em abrigos, sítios da

Amazônia e sítios de Arqueologia Urbana, evidenciando diferentes categorias de registro arqueológico (Vasconcellos et al, 2014).

Outros projetos, ainda que não voltados ao patrimônio arqueológico, como o Projeto “De Mala e Cuia” do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (Cretton, 2009) e o “Patrimônio Para Todos” do Instituto de Artes e Cultura do Ceará, também lançaram mão de kits educativos para o desenvolvimento de ações educativas.

A educação patrimonial, mesmo em suas acepções mais recentes, onde ganha força o patrimônio imaterial, parte do contato direto entre pessoas e patrimônio. No caso do patrimônio arqueológico, a materialidade das coisas pode e deve ser explorada. Nesse sentido, os kits são aqui entendidos como estratégias de ações extramuros das instituições museológicas, possibilitando a

**A educação patrimonial, mesmo em suas acepções mais recentes, onde ganha força o patrimônio imaterial, parte do contato direto entre pessoas e patrimônio. No caso do patrimônio arqueológico, a materialidade das coisas pode e deve ser explorada. Nesse sentido, os kits são aqui entendidos como estratégias de ações extramuros das instituições museológicas, possibilitando a itinerância desses objetos.**

<sup>3</sup> Magaly Cabral Santos (1997) seguiu em seu trabalho a proposta de 1993.

<sup>4</sup> O antigo MAE foi fundido em 1989 com o Instituto de Pré-História, assim com os setores de Arqueologia e Etnologia do Museu Paulista e Acervo Plínio Ayrosa do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, criando o novo MAE/ USP.

itinerância desses objetos. Interessante apontar que os museus são muitas vezes entendidos apenas como recursos didáticos visuais (Freitas, 2007), o que revela a necessidade de projetos onde outros sentidos sejam potencializados.

Meneses (2013) coloca o museu como instituição fundamental para recuperação da ancoragem corporal da condição humana, por meio da exploração das coisas por meio dos sentidos. Os kits potencializam o que vem sendo denominado como mediação e comunicação sensorial, cuja premissa de que toda comunicação começa no corpo, compreendido como mídia primária (Sarraf, 2013), demanda dos processos de educação patrimonial estratégias que estimulem os diversos sentidos, indo além do estímulo visual e auditivo, tão frequentes em nossas instituições culturais. Assim, o toque torna-se possível por meio dos kits de objetos arqueológicos, uma vez que este recurso educativo envolve o manusear, o sentir, o relacionar, o questionar, o investigar e o comparar, possibilitando experiências que permitem a cada um perceber-se sujeito na produção cultural que nos cerca.

#### Projeto Mala – Maleta arqueológica do LabArq

O Projeto “MALA - Maleta Arqueológica do LabArq” foi iniciado em 2014, a partir de estágios acadêmicos<sup>5</sup> do Curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizados no Museu Antropológico (MA/UFG)<sup>6</sup>, mais especificamente no Laboratório de Arqueologia (LabArq)<sup>7</sup>.

Durante esses estágios, foram evidenciadas coleções de objetos arqueológicos cujas informações contextuais apresentam lacunas consideráveis. Tratam-se das coleções Iluska Simonsen e Acary Passos de Oliveira, coletadas pelos pesquisadores homônimos e que consistem nos primeiros acervos arqueológicos do museu. Se por um lado, as lacunas observadas reduzem o potencial interpretativo desses objetos, por outro lado, os olhares dos pesquisadores que os coletaram acabaram por configurar coleções com potencial significativo para o desenvolvimento de ações educativas.

Com o objetivo de ampliar a socialização dos acervos do MA/UFG, foram elaborados kits de objetos arqueológicos, selecionados nas coleções mencionadas, tendo sido concebidos três kits pilotos: Mala 1 – Arqueologia entre tempos e espaços; Mala 2 – Pedras para todos os usos; Mala 3 – Arqueologia e Diversidade Cultural.

As ações realizadas na elaboração da “Mala 2 – Pedras para todos os usos”, aqui destacadas, foram desenvolvidas a partir de atividades de estágio acadêmico no período de setembro a novembro de 2014 e abril a maio de 2015, quando desenvolvemos as etapas indicadas na Figura 01. A Mala 2 contém cinco categorias de componentes:



- **Objetos arqueológicos:** 25 objetos em pedra lascada e um seixo utilizado na produção dos artefatos lascados, totalizando 26 peças;

- **Fichas pedagógicas:** 18 fichas, detalhadas adiante;

- **Materiais de apoio do LabArq:** caderno de apoio ao multiplicador intitulado “Educação Patrimonial e Arqueologia: atravessando tempos e fronteiras espaciais” (Martins et al, 2011), bem como caderno de atividades para o público infanto-juvenil, com o mesmo título;

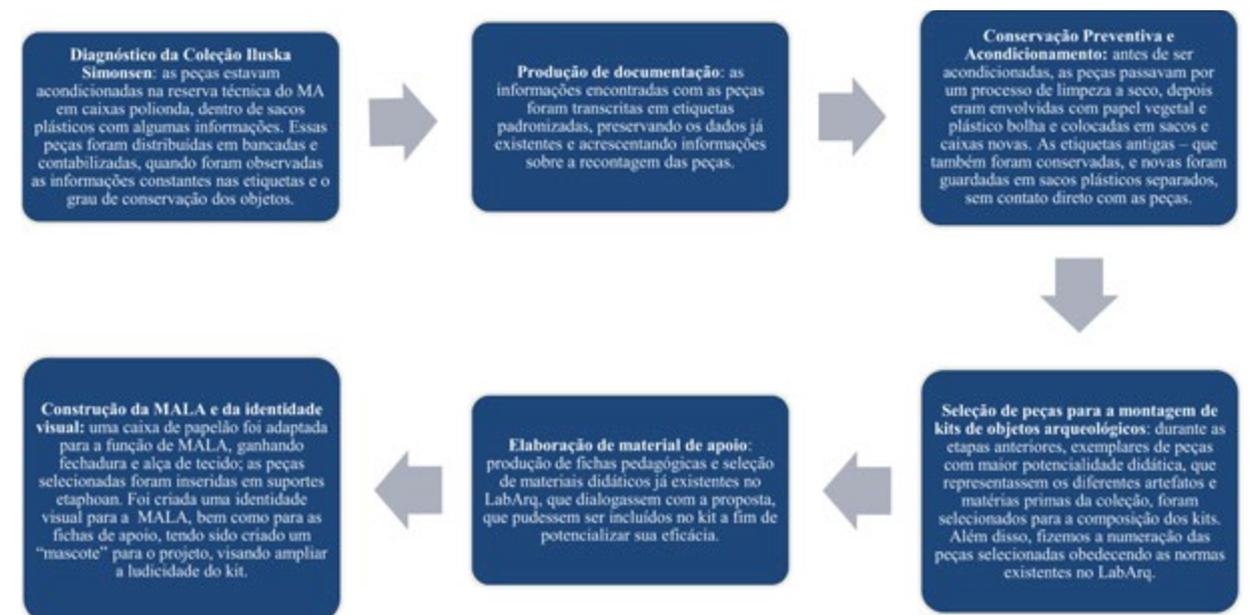
- **Jogos educativos do LabArq:** foram inseridos dois jogos da memória e um quebra-cabeça, todos produzidos anteriormente pela equipe do LabArq com imagens de objetos arqueológicos que compõem o acervo do museu;

- Uma **lupa** para incentivar o exame de peças.

Ao lado, figura 1 - capa do kit MALA 2 - Pedras para todos os usos, com aplicação da mascote.

Embaixo, figura 2 - etapas da construção dos kits de objetos arqueológicos - baseada em Horta, Grunberg & Monteiro (1999).

#### ETAPAS



<sup>5</sup> Esses estágios envolveram, além das autoras, as/os seguintes acadêmicas/os do Curso de Museologia da UFG: Tony Boita, Darlen Priscila S. Rodrigues, Ana Maria Aguiar Albuquerque da Silva, Thalita L. V. dos Santos, Karlla Kamylla Passos dos Santos, Natcha Moyano e Paulo Henrique N. Santana.

<sup>6</sup> O MA/UFG, criado em junho de 1969 e inaugurado em setembro de 1970, possui um acervo material expressivo, composto por objetos etnográficos indígenas e de cultura popular e por objetos arqueológicos, advindo de pesquisas realizadas no estado de Goiás e em regiões vizinhas, assim como um significativo acervo documental.

<sup>7</sup> O LabArq foi inaugurado em 1995, voltado a trabalhos na área de Arqueologia, destacando-se em pesquisas associadas ao licenciamento de empreendimentos diversos, assim como pesquisas acadêmicas. Os programas de educação patrimonial realizados nessas décadas também impulsionaram as atividades do laboratório, contribuindo para a pesquisa e a formação.



### Da Coleção Iluska Simonsen ao kit educativo de objetos arqueológicos

A Coleção Iluska Simonsen é formada por mais de 10 mil peças arqueológicas, predominantemente relacionadas à produção de artefatos em pedra lascada. Essas peças advêm de pesquisas realizadas nos anos de 1974 e 1975, no município de Planaltina de Goiás/GO. Mesmo com fragilidades em relação à contextualização, a coleção oferece uma variedade de elementos científicos, pela “representatividade de seus caracteres técnicos e industriais próprios das populações pré-coloniais” (Martins, 2014, p. 11).

Como grande parte dessa coleção é formada por pedras, optamos por enfatizar a relação

desses objetos com o conceito de tecnologia. Dessa forma, a “Mala 2 - Pedras para todos os usos” apresenta as pedras enquanto matéria prima privilegiada ao longo da história humana, trazendo a Arqueologia para o cotidiano das pessoas, indo além do estereótipo, como algo relacionado ao passado, ao exótico e ao fantástico.

As peças selecionadas evidenciam diferentes etapas do processo de produção, uso e descarte dos objetos. Dessa forma, exemplos de diferentes matérias primas foram selecionados, cujas colorações e texturas são

Figura 3 - MALA 2 - Pedras para todos os usos.  
Foto: Luzia A. de Paula Silva.

exploradas. Temos instrumentos utilizados para “bater” em outras rochas, gerando os instrumentos lascados (um seixo usado como percutor/ batedor), resíduos desse processo (pequenas lascas) e artefatos propriamente ditos (ponta de projétil, raspadores, furadores e ferramentas multifuncionais).

A produção de um instrumento arqueológico é produto da atividade cotidiana das sociedades. Para Pessis (2004), “cada objeto arqueológico é, de certa forma, um produto tecnológico e é através dele que podemos conhecer o desenvolvimento das sociedades”. Os objetos arqueológicos são “documentos” que podem, portanto, revelar a organização social, os costumes, os hábitos alimentares e as dimensões simbólicas das populações (Pessis, 2004, p.204). Dessa forma, sua utilização pretende “criar condições adequadas e estimulantes para o exercício das potencialidades do indivíduo, usando de uma linguagem que lhe é própria” (Hirata et al, 1989, p.15).

### As fichas como recursos pedagógicos

As fichas têm como finalidade promover conexões entre os objetos do kit educativo e o cotidiano dos participantes. Incluem elementos para contextualizar o multiplicador ou multiplicadora. Para tal, apresentam uma caracterização do Museu Antropológico e do Laboratório de Arqueologia, assim como seus objetivos centrais. Além disso, as fichas configuram-se como material didático para tratar de temas como a Arqueologia, Patrimônio e Museus. Foram elaboradas 18 fichas, sendo seis destinadas às atividades práticas.

As fichas iniciais são formadas por textos explicativos sobre o Projeto MALA e sobre a coleção Iluska Simonsen, sua origem, formação e suas características principais. Em seguida, abordam um tema central: “O que é Arqueologia?”, enfatizando essa ciência como estudo do ser

humano a partir das coisas produzidas, utilizadas e descartadas no passado e no presente.

Em outra ficha, indagamos a conexão entre Arqueologia e Tecnologia e a concepção de sítio arqueológico. Nessa relação pretendemos discutir que, na história da humanidade, as sociedades desenvolveram tecnologias de acordo com os recursos disponíveis e fins pretendidos. Hoje temos uma ideia de tecnologia a partir de máquinas, computadores e celulares de última geração, mas no decorrer da história humana a produção de artefatos a partir de rochas, por exemplo, trata-se de uma tecnologia extremamente refinada.

Outro aspecto abordado é “O que nos torna humanos?”. Com isso, pretendemos promover reflexões sobre a capacidade que os seres humanos possuem de retirar elementos do ambiente onde estão inseridos e transformá-los em ferramentas para usos diversos. Neste sentido, enfatizamos algumas características dos seres humanos como a postura ereta, linguagem articulada e atividade produtiva, abordando, ainda, a mão humana e a adaptação anatômica do polegar opositor e a influência desta adaptação no modo de viver dos seres humanos, possibilitando novos movimentos com mais força e precisão.

A partir disso, elaboramos a seguinte atividade: “Escreva o que você faz diariamente utilizando o seu polegar opositor!”, com a finalidade de discutir as ações desenvolvidas por homens e mulheres, utilizando suas mãos e polegares opositores.

Outra atividade proposta refere-se aos animais da megafauna, estimulando a imaginação acerca desses animais e uma pesquisa de aprofundamento (nome, época, tamanho, peso, hábitos alimentares e onde viveram). Na ficha final, provocamos uma avaliação geral do processo, por meio da elaboração de texto ou desenho.

### Aproximando pessoas e coisas: a aplicação do kit

A “Mala 2 – Pedras para todos os usos” é um kit com caráter itinerante, em fase de projeto piloto<sup>8</sup>, envolvendo, portanto, experimentação e avaliação. Realizamos a primeira aplicação na Mala 2 em uma turma de estudantes da Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney<sup>9</sup>, em Goiânia, formada por 22 alunos (17 estavam presentes) com idade entre 8 e 9 anos.

A aplicação do kit ocorreu nesta turma durante as aulas de Educação Física, a partir do conteúdo “Dança e seu contexto histórico”. Como a origem da dança está relacionada às sociedades que estamos denominando de pré-coloniais, surgiram, no decorrer das aulas, questões sobre essas sociedades. A realização desta atividade teve duração aproximada de 2 horas.

Iniciamos com explicações sobre a organização da aula e seus objetivos, assim como sobre o uso da Mala, incentivando e motivando a participação de todos e todas. Retomamos os conteúdos de aulas anteriores buscando, na história da dança, os elementos que nos remeteram ao tema daquela atividade. Para isto, as alunas e alunos lembraram aspectos importantes como: habitação em cavernas e abrigos; deslocamentos destas sociedades; atividades desenvolvidas dentro dos espaços de habitação, como os rituais com movimentos e gestos; “bataques” ou sons produzidos com diferentes materiais; pinturas rupestres; formas de sobrevivência através da caça, dentre outros.

### Primeiras impressões...

Depois da retomada dessas questões, apresentamos o kit de objetos arqueológicos, incentivando a observação. O grupo demonstrou bastante interesse e curiosidade. Inicialmente mostramos a imagem da mascote da Mala, indagando sobre a relação das pedras com o que já haviam aprendido com a história da Dança. As crianças apresentaram algumas ideias e fomos conduzindo para o próximo tópico, destinado à compreensão do conceito de sítio arqueológico. Nesse momento, um estudante contou que encontrou objetos ao cavar um buraco para fazer uma cerca, juntamente com seu avô, no quintal de sua casa. Diante daquele fato, outras crianças também relataram experiências parecidas e, de acordo com nossa indagação, outros elementos e compreensões surgiram sobre sítios arqueológicos, desde a relação que fazem com dinossauros e seus grandes ossos até exemplos de escavações.

A primeira atividade foi desenvolvida depois desta contextualização, quando os alunos produziram desenhos a partir das ideias que tinham sobre o conceito de sítio arqueológico. Trouxeram representações de cavernas com o cotidiano de seus habitantes caçando, pintando, dançando e alguns objetos como lanças, flechas, dinossauros, casas com quintais e pessoas, pedras, pontas de flechas e pedras pintadas – Figura 04.

<sup>8</sup> Uma vez que se trata de um projeto piloto, esse kit tem sido aplicado apenas por membros da equipe executora, estando em discussão na Comissão de Acervo do Museu Antropológico as normas para empréstimo da Mala.

<sup>9</sup> Uma das autoras é professora da rede municipal de ensino, na referida escola.

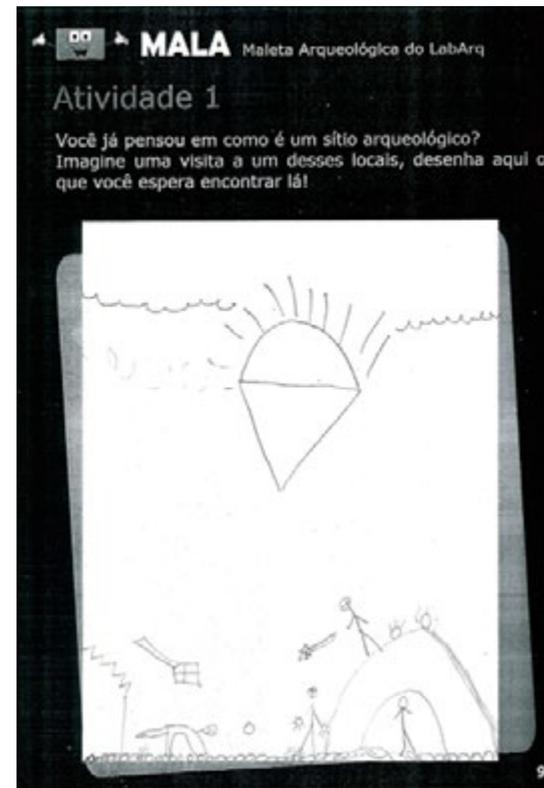


Figura 04 - exemplo de atividade 1, realizada por um dos alunos  
Foto: Luzia A. de Paula Silva.

### Contato direto com os objetos

Um momento de intensa participação ocorreu quando apresentamos as peças e a possibilidade de seu manuseio. As peças foram retiradas da Mala aos poucos com o cuidado de manter o diálogo e suscitar as indagações e impressões dos participantes. Com as peças em mãos, iniciamos o debate sobre suas formas, usos e detalhes de sua composição. Nesse momento, muitos afirmaram que eram objetos utilizados para furar, cortar, raspar, colocar em pontas de flechas ou lanças, como denominaram. Tocaram, sentiram, perguntaram sobre algumas pedras e sobre o seixo em relação a seu formato e onde poderia ter sido encontrado. Cada vez que apresentávamos um conjunto de pedras, demonstravam bastante interesse e entusiasmo.

Utilizaram as lupas para verificar detalhes, criando melhores condições de percepção. O próprio manuseio e utilização da lupa aumentaram a curiosidade em relação aos objetos. Notamos a necessidade de aumentar o quantitativo de lupas no kit.

No contato com os artefatos e a partir da discussão sobre o tema da *Mala*, os estudantes descobriram que as peças são cortantes. Aproveitamos as descobertas para relacioná-las com a vida cotidiana das sociedades passadas em relação à utilização daqueles objetos em diversas situações. Os alunos apresentaram algumas hipóteses sobre a produção dos instrumentos como as lanças, narrando o processo de produção de peças e uso de materiais como pedra, vara (madeira) e cipó para a finalização.

O contato com os artefatos foi proveitoso. Perceberam formas, cores, numerações e marcas nas peças, receberam explicações sobre estes aspectos e também analisaram de forma pormenorizada os suportes dos artefatos, que consistem em placas de etaphoan revestidas externamente por feltro azul. Constatamos

Figura 05 - manuseio e utilização da lupa.  
Foto: Luzia A. de Paula Silva.





Figura 06 - estudante descobrindo uso de artefato cortante. Na foto, o aluno tenta cortar a folha de papel com um instrumento de pedra.  
Foto: Luzia A. de Paula Silva.

a necessidade de acrescentar uma atividade remetendo à importância dos suportes como forma de preservação das peças.

Para abordar a relação da Arqueologia e a Tecnologia, elaboramos uma atividade a partir do polegar opositor, enquanto marco do desenvolvimento humano, solicitando a descrição de afazeres diários, utilizando-se do polegar opositor. Como vários alunos e alunas dessa turma apresentaram dificuldades na escrita, sugerimos que a descrição fosse realizada de forma oral, desenho, recorte e colagem, especialmente quando aplicadas para crianças menores que ainda não dominavam a escrita. Mesmo com dificuldades, alguns escreveram sobre o uso do polegar, citando algumas ações: pegar objetos como apontador, caderno, lápis, folha, bolsinha de lápis, cola, pintar, comer e soltar pipa.

Como atividade final destinada à avaliação, aplicamos uma ficha com o seguinte enunciado: elabore um texto ou desenho bem criativo abordando tudo o que você mais curtiu nessa experiência. Nos desenhos aparecem representações da Mala, lupa, batedor, suporte

pequeno com objeto, suporte maior com conjunto de peças e representações sobre caverna, esqueletos, animais como os dinossauros e outros da megafauna.

Estas representações ampliam nossa expectativa em relação ao alcance do kit e seu material de apoio, demonstrando que os alunos e alunas perceberam de forma diferente o conteúdo que estava sendo tratado, tecendo novas relações. Nesse sentido, mais do que conteúdos em si – um exemplo é a recorrência da associação dos objetos com dinossauros a despeito das explicações ao contrário - o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e criatividade são aspectos essenciais em um processo dessa natureza, tendo sido obtidos resultados positivos para esses vetores.

Figura 07 - lista de ações realizadas com o uso do polegar opositor. Lê-se: "pegar o apontador e pegar o caderno", "pintar" e "pegar [livro] de matemática". Foto: Luzia A. de Paula Silva.

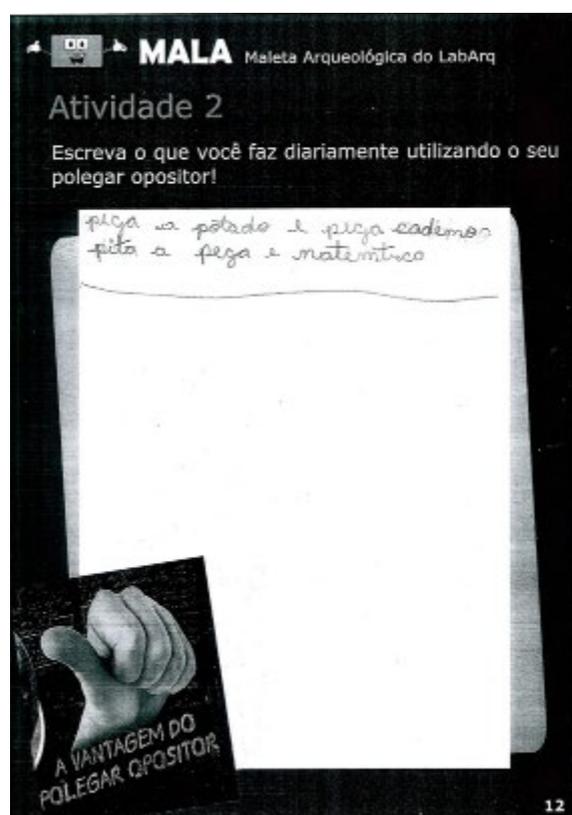


Figura 08 - produção visual que apresenta o que um aluno achou mais interessante na atividade: representação da mala e de uma cena onde o cotidiano das populações do passado é recriado.  
Foto: Luzia A. de Paula Silva.

### Considerações finais

O Projeto MALA – Mala do LabArq tem investido na perspectiva de integrar museu, escolas e outros tipos de instituições educativas, por meio de kits de objetos arqueológicos. A “Mala 2 – Pedras para todos os usos”, formada por objetos de pedra da coleção Iluska Simonsen, possui um conteúdo denso, necessitando planejamento prévio para sua utilização. As fichas de apoio procuram contornar esse desafio, expondo algumas formas de acessar e trabalhar o conteúdo, por meio de percursos sugeridos, mas de forma flexível. As atividades podem ser realizadas separadamente ou em vários momentos e dias diferentes. Assim, destacamos a autonomia do educador na elaboração das atividades,

planejando formas diversificadas de trabalhar os conteúdos de acordo com as características do grupo e de seus objetivos.

Em relação ao envolvimento e participação do grupo, a aplicação aqui explicitada demonstrou que houve muito interesse, curiosidade e apresentação de conhecimento prévio sobre o

**O Projeto MALA – Mala do LabArq tem investido na perspectiva de integrar museu, escolas e outros tipos de instituições educativas, por meio de kits de objetos arqueológicos. A “Mala 2 – Pedras para todos os usos”, formada por objetos de pedra da coleção Iluska Simonsen, possui um conteúdo denso, necessitando planejamento prévio para sua utilização. As fichas de apoio procuram contornar esse desafio, expondo algumas formas de acessar e trabalhar o conteúdo, por meio de percursos sugeridos, mas de forma flexível. As atividades podem ser realizadas separadamente ou em vários momentos e dias diferentes.**

tema. Os alunos e alunas manifestaram suas experiências de forma clara, tanto por meio de expressões orais, quanto por meio dos desenhos representando sua compreensão e síntese. Essa aplicação e avaliação trouxeram também insumos para o incremento dos kits educativos do Museu Antropológico da UFG.

Especialmente para as escolas, o kit de objetos arqueológicos torna-se um instrumento potencializador da relação entre pessoas e coisas, possibilitando a itinerância de coleções muitas vezes restritas às reservas técnicas e laboratórios. No caso em tela, os objetos

selecionados advêm de uma coleção com poucas informações contextuais, o que diminui seu potencial interpretativo e os questionamentos acerca da preservação dos objetos. Defendemos que a possibilidade de contato direto com esses objetos, em que os vários sentidos são explorados em uma experiência sensorial significativa, é um caminho extremamente profícuo. Nesse sentido, a educação patrimonial se projeta, mais uma vez, como percurso onde a preservação é compreendida como uso social e qualificado do patrimônio.

## BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-educação: se faz caminho ao andar...* Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

CABRAL SANTOS, Magaly. *Lição das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

CHAGAS, Mário. Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*. v.1, n.1, 2004.

CRETTON, Anamaria Aziz. *De Mala e Cuia – um acervo itinerante*. UNIRIO, 2009. Disponível em [http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes\\_anteriores/anais17/tcompletos/sem01/COLE\\_3816.pdf](http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais17/tcompletos/sem01/COLE_3816.pdf)

DURBIN, Gail; MORRIS, Susan; WILKINSON, Sue. *A teacher's guide to learning from objects*. London: English Heritage, 1990.

ELAZARI, Judith Mader. Recursos pedagógicos de Museus: “kits” de objetos arqueológicos e etnográficos. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 2000.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2.ed.rev.ampl. – Brasília/ DF: IPHAN/DÁF/Cogedip/ Ceduc, 2014.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HIRATA, E. F. V.; PEIXOTO, D. C. C.; DEMARTINI, C. M. C.; ELAZARI, P. J. M. Arqueologia, Educação e Museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. *Dédalo*, v. 27, p. 11-46, 1989.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. (1984). Educação Patrimonial. *Boletim do Programa Nacional de Museus*, Brasília, MinC, FNPM, n. 2.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. (1985). Educação Patrimonial II. *Boletim do Programa Nacional de Museus*, Brasília, MinC, FNPM, n. 3.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERT, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

MARTINS, Dilamar C. *Incorporação de Acervo da Coleção Iluska Simonsen*. UFG/MA/LabArq, Goiânia/GO, 2014.

MARTINS, D. C.; VAZ, L. J. M.; OLIVEIRA, T. B.; OLIVEIRA, W. B. *Educação Patrimonial e Arqueologia: atravessando tempos e fronteiras espaciais*. (Caderno de Apoio ao Professor). UFG/MA/LabArq. Goiânia-Go: 2011a.

MARTINS, D. C.; VAZ, L. J. M.; OLIVEIRA, T. B.; OLIVEIRA, W. B. *Educação Patrimonial e Arqueologia: atravessando tempos e fronteiras espaciais*. (Caderno de Atividades). UFG/MA/LabArq. Goiânia-Go: 2011b.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e tecnologia*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENESES, Ulpiano Bezerra T. de. O museu e a condição humana: o horizonte sensorial. *23ª Conferência do ICOM*, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <http://iptv.usp.br/portal/video.action?iditem=2626>. Acesso em 15/2/2016

MORAES WICHES, Camila A. de. Museus, Ações educativas e Prática Arqueológica no Brasil contemporâneo: dilemas, escolhas e experimentações. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v.3, p.119 - 134, 2014.

NAJJAR, Jorge. Arqueologia, cidadania e escola: uma teia a ser tecida. Florianópolis: *XVI Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira/ XVI World Congress UISPP*. Apresentação de Trabalho/ Comunicação, 2011.

PESSIS, A.M. Inovação técnica e sobrevivência: a natureza como exemplo. In: *Antes: histórias da pré-história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

SARRAF, Viviane Panelli. *A Comunicação dos cinco sentidos nos espaços culturais*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2013.

SILVEIRA, Flávio L. A. & BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. IN: LIMA FILHO, Manuel Ferreira et al (Orgs). *Antropologia e Patrimônio Cultural*. Diálogos e Desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; CARNEIRO, Carla Gibertoni; ELAZARI, Judith Mader; Recursos Pedagógicos: “kit” de objetos infantis indígenas. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo, 2004.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; HATTORI, Marcia Lika; SILVA, Maurício André. *A Arqueologia brasileira e o seu papel social*, 2014. Disponível em <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/47544>.

# Educação patrimonial e acervos digitais: discutindo a preservação da história e da memória afro-brasileiros<sup>1</sup>

Anicleide de Sousa  
Francisco Sívio do Silva  
Josilene Pereira Pacheco  
Thiago Brandão do Silva

<sup>1</sup> Em virtude da relevância da temática do texto, esse artigo foi publicado também no e-book "Arquivos & Educação: Experiências e pesquisas brasileiras em diálogo", organizado por Ivana Parrela e Adriana Carvalho Koyama. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B-BESfxHN30gVzIEOUk5Q29KNjg>>.

Neste artigo, apresentamos resultados de dois projetos de extensão: o *EAP 627 - Documentos ameaçados: digitalização de fontes secular e eclesiástica dos séculos XVII ao XIX em São João do Cariri e João Pessoa, Paraíba, Brasil*; e *Patrimônio Afro-Brasileiro no Nordeste Oriental: acervos digitais e experiências negras na Paraíba*, executados a partir do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foram digitalizados 262 volumes de documentos manuscritos e impressos, totalizando 83.402 imagens, procedentes de três acervos: 1) do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano; 2) do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, em João Pessoa; e 3) da Paróquia de Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri, produzidos entre os séculos XVII e XX. Esperamos, assim, colaborar com a democratização do acesso aos documentos e a ampliação de pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento, tendo como foco a população negra.

## Introdução

As informações registradas em *corpus* documental são de importância significativa para contar a história de um povo. Porém, existe a dificuldade de acesso dos pesquisadores a esses documentos, o que nos leva a buscar meios de disponibilizá-los de maneira mais simples e democrática. Sendo assim, é junto ao debate da democratização de fontes documentais que surge o processo de digitalização, que vem se tornando um instrumento fundamental para a disseminação das informações de forma universal.

Muitas podem ser as aplicações das novas tecnologias nas etapas de processamento dos documentos, mas é na recuperação da informação e preservação que sua presença é mais marcante, vindo de encontro [sic] às modernas técnicas de tratamento da informação que determinam que preservação e acesso sejam pensadas de forma unívoca. (Amorim, 2000, p. 90)

A digitalização busca a conservação e democratização da informação, reduzindo custos, tempo e distância, facilitando o acesso a documentos em formato digital, tanto por pesquisadores como pela sociedade civil. Essa forma de preservação, aliada a técnicas arquivísticas executadas por profissionais qualificados, diminui os danos ocasionados à documentação, prolongando e conservando as informações relevantes e a construção da memória coletiva de uma nação.

Em relação ao patrimônio histórico documental, Indolfo disserta sobre a importância dos documentos, seja administrativo, de direito, poder ou memorialista, enfatizando todo complexo entendimento sobre eles:

O documento ou, ainda, a informação registrada, sempre foi o instrumento de base do registro das ações de todas as administrações, ao longo de sua produção e utilização, pelas mais diversas sociedades

e civilizações, épocas e regimes. Entretanto, basta reconhecer que os documentos serviram e servem tanto para a comprovação dos direitos e para o exercício do poder, como para o registro da memória (Indolfo, 2007, p. 29).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) da Universidade Federal da Paraíba realiza diversos projetos envolvendo ensino, extensão e pesquisa, com relação à preservação da memória da população negra brasileira. Coletivos acadêmicos como o Neabi têm por escopo institucional o fortalecimento de atividades concernentes à valorização da identidade afro-brasileira e indígena, colaborando com a formação inicial e continuada de professores, elaborando materiais específicos sobre a temática afro-brasileira, contribuindo na condução de objetos de pesquisas e auxiliando os pesquisadores de forma direta ou indireta.

Nesta perspectiva, em que a digitalização ajuda tanto à preservação quanto facilita o acesso, este artigo tem a função de publicizar dois projetos de extensão realizados entre 2013 e 2015, nas cidades de João Pessoa e São João do Cariri, ambas no estado da Paraíba, em que professores e alunos dos cursos de História e Arquivologia da Universidade Federal da Paraíba, em um processo longo de pesquisas e busca por recursos financeiros, digitalizaram 262 volumes de documentos manuscritos e impressos, oriundos dos séculos XVII ao XX, obtendo 83.402 imagens.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) da Universidade Federal da Paraíba realiza diversos projetos envolvendo ensino, extensão e pesquisa, com relação à preservação da memória da população negra brasileira. Coletivos acadêmicos como o Neabi têm por escopo institucional o fortalecimento de atividades concernentes à valorização da identidade afro-brasileira e indígena, colaborando com a formação inicial e continuada de professores, elaborando materiais específicos sobre a temática afro-brasileira, contribuindo na condução de objetos de pesquisas e auxiliando os pesquisadores de forma direta ou indireta. Todo esse processo de construção e concatenação do conhecimento sobre a população negra se inscreve na intenção de consolidar positivamente a história, cultura e identidade afro-brasileira.

Para tanto, esse processo de preservação começa ainda em 2012 quando da busca por financiamento junto à *British Library*, através do programa *Endangered Archives Programme (EAP)*<sup>2</sup>, no qual tem parceria com a *Arcadia*<sup>3</sup>, que é o fundo financeiro mundial que colabora com projetos de preservação da memória em diferentes segmentos. A proposta foi aprovada e, com apoio técnico da *Vanderbilt University*, o projeto "*EAP 627 – Documentos ameaçados: digitalização de fontes secular e eclesial dos séculos XVII ao XIX em São João do Cariri e João Pessoa, Paraíba, Brasil*" iniciou-se em 2013. A meta era a criação de um acervo digital contendo os mais antigos e ameaçados registros históricos do estado da Paraíba, como também a disponibilização na internet, com acesso livre e irrestrito nas Plataformas Digitais da *Vanderbilt University* e da *British Library*. Esse projeto perpassou por três frentes de trabalho, que funcionavam em desenvolvimento simultâneo, no acervo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP); no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, em João Pessoa; e no acervo da Paróquia de Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri.

O Projeto *Patrimônio Afro-Brasileiro no Nordeste Oriental: acervos digitais e experiências negras na Paraíba* teve início também em 2013 quando o Ministério da Cultura, junto com outros órgãos, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco e Rede Memorial, lançou um edital referente à preservação e acesso aos bens do patrimônio afro-brasileiro através de plataformas digitais, disponibilizadas em parceria com

<sup>2</sup> Disponível em: <http://eap.bl.uk>.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.arcadiafund.org.uk/about-arcadia/about-arcadia.aspx>

Universidade Federal de Goiás (UFG), no link: <http://afro.culturadigital.br>. Nesse processo, foram aprovados 20 projetos em todo o país, com um investimento total de R\$ 1,7 milhão. O projeto aqui descrito foi aprovado com o objetivo de mapear e sistematizar dados, documentos e informações pertinentes à história e memória da população negra, bem como disponibilizar esses materiais para a efetivação da Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de modo a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Os projetos aqui destacados foram coordenados por Courtney Jeanette Campbell<sup>4</sup>, professora da *University of Birmingham*, Inglaterra, e que colabora com diversos programas de digitalização de documentos históricos no Brasil, e pela Professora Dra. Solange Pereira da Rocha<sup>5</sup>, do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Foram supervisionados pela Professora Pós-Doutora Maria da Vitória Barbosa Lima<sup>6</sup>, que é especialista em organização de acervos, também pela Universidade Federal da Paraíba. Além disso, participaram estudantes graduandos em História e Arquivologia e mestrandos em Ciência da Informação e História, num total de 16 participantes.

## 2. Memória, patrimônio e ensino da História e cultura afro-brasileira

Promulgada em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 veio como arcabouço de demandas há muito discutidas e almejadas por alguns setores da população brasileira, particularmente pelo movimento negro, que progressivamente reivindicava o comprometimento do poder público com a aplicação de conteúdos no contexto educacional que contemplassem a trajetória da população negra, tanto no ensino básico quanto na educação superior, desconstruindo, para a sociedade civil, a estrita vinculação da população negra como cativa e participante de uma lógica generalista de submissão. Para além desse debate, também havia a questão do reconhecimento do protagonismo negro na formação da história e cultura brasileira. Nesse sentido, essas ações buscam auxiliar a construção identitária e valorização das contribuições dos homens e mulheres negros que atuaram e ainda atuam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Consequentemente:

A discussão sobre a identidade negra requer mais do que uma simples discussão embasada no senso comum, pois possui dimensões pessoais e sociais. Enquanto sujeitos sociais é através da cultura que definimos nossa identidade: reconhecer-se numa identidade é ao mesmo tempo ter um grupo social de referência. Reconhecer-se não é algo de fácil entendimento, sobretudo no ambiente social em que os referenciais para a afirmação da identidade são contestados ou menosprezados (Mehl; Rosa, 2009, p. 9921).

Esse processo de articulação entre as demandas dos movimentos sociais em relação à preservação de suas memórias, dentre eles o movimento negro, e

<sup>4</sup> Ver Currículo Lattes em: <http://lattes.cnpq.br/4034798536035584>

<sup>5</sup> Ver Currículo Lattes em: <http://lattes.cnpq.br/0969223609593504>

<sup>6</sup> Ver Currículo Lattes em: <http://lattes.cnpq.br/8044659787232205>

o ensino básico e superior, são responsáveis, na atualidade, por propostas como a desenvolvida nos projetos aqui destacados. No entanto, os entraves experimentados tanto pelas escolas de educação básica quanto nas academias (nesta em termos de produção de trabalhos acadêmicos) reafirmam a importância em disseminar essas informações para a sociedade civil.

Nesse sentido, levamos em consideração os avanços empreendidos por grupos culturais e movimentos sociais negros que obtiveram sucesso quanto às postulações referentes à

**Há uma significativa ampliação e aprimoramentos quanto à acessibilidade às fontes materiais, dados e informações da cultura documental, fomentadora do patrimônio cultural afro-brasileiro. Nessa esteira, lançamos o referido projeto no hall positivo quanto ao critério de difusão e visibilidade da cultura afro-paraibana. Boa parte da produção acadêmica que trata da matriz afro-brasileira tem empreendido esforços para a sistematização de fontes, cujo objetivo é retirar do limbo a memória histórica dessa população.**

temática afro nos currículos do ensino básico e superior. Esses movimentos, a partir de 2003, tiveram suas pautas parcialmente atendidas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi decretada a Lei nº 10.639/03. Logo em seguida, cumpre destacar a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para consolidar o processo e verificar a implantação efetiva do documento regulatório, foi construído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Indubitavelmente, há uma significativa ampliação e aprimoramentos quanto à acessibilidade às fontes materiais, dados e informações da cultura documental, fomentadora do patrimônio cultural afro-brasileiro. Nessa esteira, lançamos o referido projeto no hall positivo quanto ao critério de difusão e visibilidade da cultura afro-paraibana. Boa parte da produção acadêmica que trata da matriz afro-brasileira tem empreendido esforços para a sistematização de fontes, cujo objetivo é retirar do limbo a memória histórica dessa população.

A memória e a escrita da população negra precisam alçar voo e pousar sobre os olhos de leitores via manifestações culturais em formato digital, preservando as origens e identidades da cultura afro-brasileira nos mais variados níveis sociais e acadêmicos e que isso possa proporcionar o conhecimento; oxigenando culturalmente a negritude dessa população. (Flores, Silva, 2014, p. 857).

Novos métodos, como a demografia histórica que trabalhava fontes anteriormente escamoteadas, dentre elas as vitais (assentos batismais, de óbitos e casamentos), além dos inventários, testamentos e mapas populacionais, possibilitaram o desenvolvimento de bancos de

dados e outros instrumentos para auxiliar os trabalhos de pesquisadores e interessados em temáticas envolvendo micro história (Ginzburg, 1987) e a chamada história vista de baixo (Sharpe, 1992).

Nesse contexto, podemos destacar três pontos importantes na formação dos núcleos que permitiram a integração de saberes diversos sobre as discussões étnico/raciais, estes são: os grupos de pesquisas específicos sobre essa temática que comungam de importante função, a coleta de fontes para a compreensão da trajetória da população negra e o desenvolvimento de áreas específicas no tocante ao manejo, organização e preservação documental. Estas, por sua vez, conforme Castanha (2007, p. 1) “são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico”.

Acrescentamos que essas fontes podem ser trabalhadas por outras áreas, atuando em um sistema interdisciplinar, não se restringindo às ciências humanas ou da informação. Por conseguinte, é notória, em algumas circunstâncias, a dificuldade de acesso a essas fontes, inconveniente que vem sendo superado, principalmente, com a implementação de propostas para preservação e digitalização documental, as quais possibilitam o contato com as informações, sem, no entanto, danificá-las ou ter a necessidade de deslocamentos de grandes distâncias por parte dos pesquisadores e professores.

Chamaremos de “fontes” todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram, voluntariamente ou não – sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo, daqui para a frente, “virtuais” (contando, nesse caso, que tenham sido gravados em uma memória) - e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em elementos comprobatórios da informação a fim de

reconstituir uma sequência particular do passado (Rouso, 1996, p. 2).

Assim, compreendemos que os projetos de digitalização vinculados à discussão da Lei nº 10.639/03 vêm permitindo a articulação dessas áreas do conhecimento, fortalecendo a produção de trabalhos acadêmicos individual (pesquisadores/professores) e coletivamente (núcleos e associações). Igualmente, tem sido propiciada a utilização desse material (livros didáticos e paradidáticos, produções fílmicas, quadrinhos, revistas, jogos) na educação básica entre profissionais de diversas áreas, que possuem o interesse de propagar, de forma atualizada, os conhecimentos acerca da cultura e história africana e afro-brasileira.

Portanto, a partir da democratização das fontes, vemos o fomento ao desenvolvimento de novas pesquisas tanto em nível de graduação, como de pós-graduação, com diferentes temas, como as dissertações de mestrado defendidas em 2015: “*Parentesco e sociabilidades: experiências de vida dos escravizados no Sertão paraibano (São João do Cariri), 1752-1816*” de Solange Mouzinho Alves; “*Tecendo redes, construindo laços de solidariedade: a construção de famílias negras e a prática do compadrio no Cariri paraibano (São João do Cariri, 1850-1872)*” de Eduardo Cavalcante Queiróz; e “*Diáspora africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidades na primeira metade do século XIX*”, de Matheus Silveira Guimarães, todos do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

Em nível de graduação, temos o trabalho monográfico “*Militares na Província da Paraíba do Norte: participação de homens negros no Exército e Guarda Nacional (1850-1864)*”, de Josilene Pereira Pacheco, no curso de História da Universidade Federal da Paraíba, sobre os militares na Província da Paraíba do Norte, evidenciando a participação de homens negros

na Guarda Nacional e no Exército, na segunda metade do século XIX. Dessa forma, podemos notar o quão importante são essas fontes para o resgate histórico dessa parcela da população e na construção e preservação dessa história.

### 3. O processo metodológico de digitalização

Na execução do projeto para criar um acervo digital da história da Paraíba, mais especificamente sobre a população negra, buscamos desenvolver a metodologia da pesquisa-ação que visa o contato dos pesquisadores com a comunidade. No caso dos arquivos, esse contato se deu com seus usuários e funcionários e também com o envolvimento de lideranças negras contemporâneas, possibilitando a coleta e armazenamento das informações. Nas palavras de Thiollent (1985, p. 14) “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Para que o objetivo da pesquisa-ação se efetive, é necessária uma ampla interação entre os pesquisadores envolvidos na pesquisa, bem como o método não deve se limitar apenas à ação, mas também deve pretender aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento e/ou nível de consciência das pessoas e grupos que participam do processo, além de contribuir para o avanço de discussões e debates acerca das questões abordadas.

No Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, foram selecionados 128 volumes manuscritos, datados de 1704 a 1889, organizados cronologicamente em 11 séries, sendo elas: Registro de Sesmarias (1704-1824), Registro de Terras (1854-1865), Atos da Administração Central, Portugal e Brasil (1797-1856), Cartas Patentes (1776-1865), Atos do Governo da Paraíba (1823-1889), Prefeitura e Chefia de Polícia (1837-1871), Instrução Pública (1865-1889), Câmara Municipal e Assembleia Provincial

(1830-1853), Tesouro Provincial (1837-1875), Administração de Rendas (1841-1869) e Magistrados (1877-1886), num total de 48.088 imagens capturadas.

No acervo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, foram selecionados 46 volumes de documentos manuscritos e impressos, correspondendo ao período de 1660 a 1927, organizados em 12 séries, sendo elas: Escrituras (1660-1665), Ordens Régias (1709-1821), Correspondência de Governo (1757-1824), Livros de Notas (1799-1861), Justiça (1688-1887), Emancipação de Escravos (1881-1884), Rendas e Transportes (1851-1918), Legislação Provincial e Constituição Estadual (1838-1892), Partido Político (1911-1920), Atlas Geográfico (1868-1909), Missais (1856-1873) e ainda Documentos Coloniais, Imperiais e Republicanos (1781-1927), sendo 18.196 imagens capturadas.

No acervo da Paróquia de Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri, organizamos a documentação em 07 séries, com a documentação datada de 1752 a 1931, num total de 54 volumes, sendo 16.606 imagens capturadas, sendo elas: Livro de Batismo, Casamento e Óbito (1752-1815), Batismos (1765-1928), Crisma (1778-1816), Casamento (1770-1927), Óbito (1786-1931), Finanças (1766-1861) e Filiação (1915-1917; s.d.).

Diante da grande diversidade de tipologias das fontes que foram digitalizadas, esperamos o aumento no número de pesquisas a serem realizadas e que poderão ser desenvolvidas em diferentes áreas, a partir da facilitação ao acesso às fontes. A riqueza de informações nos permite o estudo da história dos afrodescendentes na Paraíba, fornecendo-nos evidências da presença dessa população nesse território. Exemplo de possibilidades são os documentos eclesiásticos, que contam com registros vitais, como casamentos, batismo e óbito, que, de forma

democrática, incluem toda a população de uma forma geral, inclusive os escravizados. A partir daí podemos perceber como se constituíam as relações entre escravizados, seus proprietários, livres e libertos.

No que tange ao processo de digitalização, foi utilizado o recurso da fotografia, pois, devido à idade dos documentos, que se apresentam hoje em estado de extrema fragilidade, não é aconselhável a sua digitalização por scanner. Foram utilizadas câmaras Canon PowerShot G15, sempre acopladas a um tripé que cria estabilidade para a imagem, como também obturadores que impedem que as imagens fiquem trêmulas, embaçadas e/ou ilegíveis. Também foram utilizadas tabelas de cores, régua para dimensionar o tamanho do documento, feltro preto como fundo da imagem para contrastar com o documento, computadores e HD's externos para o armazenamento das imagens.

Os formatos das imagens capturadas atendem tanto à orientação do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), contidas na Resolução nº 31, como também às regras da *British Library*, que sugere a captura de uma matriz no formato *Raw*, que, em nosso caso, tem a dimensão de 4000 x 3000 pixels, com profundidade de 24 bits por canal (RGB), gerando um arquivo não comprimido de em média 12 megapixels. Juntamente com esse arquivo, a câmara gera um arquivo em JPEG, com resolução mínima de 180 dpi. O mesmo arquivo em *Raw* (CR2) possibilita, ainda, a criação de arquivos de alta resolução para armazenamento no formato TIFF.

Por último, trabalhou-se no processo de revisão das imagens para que fossem corrigidos possíveis erros, tais como: falta de foco, objetos desnecessários ou falta de algumas páginas. Também foi realizada a confecção das tabelas descritivas, contendo informações essenciais que são disponibilizadas juntas às imagens nas

**Diante da grande diversidade de tipologias das fontes que foram digitalizadas, esperamos o aumento no número de pesquisas a serem realizadas e que poderão ser desenvolvidas em diferentes áreas, a partir da facilitação ao acesso às fontes. A riqueza de informações nos permite o estudo da história dos afrodescendentes na Paraíba, fornecendo-nos evidências da presença dessa população nesse território. Exemplo de possibilidades são os documentos eclesiásticos, que contam com registros vitais, como casamentos, batismo e óbito, que, de forma democrática, incluem toda a população de uma forma geral, inclusive os escravizados.**

plataformas digitais: tipologia, origem, estado de conservação e conteúdo do documento, dentre outras, que ajudam os pesquisadores na seleção e delimitação de recorte temporal ou objeto de estudo.

Muitas vezes, foi necessária a digitalização de forma improvisada por variados motivos,



Imagem 01 – Processo de digitalização de um documento datado do século XIX no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), em João Pessoa – PB. Foto: Sávio Silva, 2015.

Ao lado:

Imagem 02 – Processo de digitalização de um documento datado do século XVIII em São João do Cariri-PB.

Foto: David LaFavor, 2015. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/davidlafavor/>>

Imagem 03 – Acondicionamento precário de documentos no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, em João Pessoa-PB.

Foto: Sávio Silva, 2016.

entre eles o tamanho dos livros manuscritos ou pela luminosidade do ambiente. Alguns livros estavam com páginas totalmente deterioradas e o que pôde ser feito foi uma espécie de “quebra-cabeça”, de modo a recuperar a maior quantidade de informação possível.

Sem dúvida, almejou-se a digitalização integral dos documentos, com todas as suas partes intactas, sobretudo pela importância desses dados para os pesquisadores. Todavia, não foi possível em função de serem muito antigos e estarem acomodados de forma inapropriada em estantes

juntamente com outros objetos, amontoados em sacos plásticos, próximos a pontos de umidade e longe dos profissionais capacitados para resguardá-los, não só os arquivistas e bibliotecários, mas também de restauradores que poderiam contribuir com o processo de digitalização, minimizando os impactos na documentação.

Evidenciou-se que a higienização de grande parte da documentação digitalizada foi realizada durante a vigência do *Endangered Archives Programme 627*, para que os livros tivessem condições mínimas de leitura, tanto por parte da equipe responsável pela leitura descritiva dos livros (método paleográfico), quanto para os pesquisadores que iriam acessar essas informações virtualmente.

É importante destacar o estado de conservação desses acervos, em especial a do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, tendo em vista o acondicionamento inadequado dos documentos, agravado pela inexistência de um profissional arquivista para trabalhar diretamente com o acervo e auxiliar os pesquisadores, como exige a Lei nº 6.546, de 4 de julho de 1978.

Além da aparente negligência dos órgãos gestores com a organização e preservação dos seus acervos, compõe um quadro preocupante, na perspectiva dos pesquisadores, o não cumprimento da Recomendação nº 3, de 19 de novembro de 2014, do Colegiado Setorial de Arquivos do Conselho Nacional de Política Cultural, que recomenda que o governo do Estado da Paraíba envide esforços para a criação do Arquivo Público do Estado da Paraíba, incorporando o Arquivo Histórico Waldemar Duarte e a Divisão de Arquivo do Estado.

#### 4. Considerações finais

Conscientes de que preservar a memória de um povo é atividade significativa dos profissionais da informação, o eixo de sua



responsabilidade social, mesmo não sendo tarefa fácil, integra o trabalho conjunto entre historiadores e arquivistas, respeitando-se as especificidades de suas atribuições. O sucesso dos projetos citados aqui vem da parceria entre esses profissionais, não somente na operação, mas, sobretudo, na gestão compartilhada de todo um processo complexo de preservação. Nessa ação conjunta, são entrelaçados os pontos de suas atuações profissionais, salientando que

**O acervo digital é uma ferramenta utilizada para construção de um ensino mais amplo e eficiente, e ajuda não só nas pesquisas acadêmicas de nível superior, mas também na sala de aula, seja no ensino fundamental ou médio, criando um pensamento coletivo sobre a representatividade dos documentos. Portanto, sua preservação é fundamental para a construção do conhecimento crítico, de modo a contribuir com o desenvolvimento de pesquisas sobre a população negra, dando respaldo ao ensino sobre sua história em sala de aula e nos debates junto à sociedade civil organizada.**

ambos têm intenção e, principalmente, a ação de construir políticas de preservação e de acesso às fontes, que em especial o historiador usa para a contextualização e ensino da história humana.

É importante também destacar que o acervo digital é uma ferramenta utilizada para construção de um ensino mais amplo e eficiente, e ajuda não só nas pesquisas acadêmicas de nível superior, mas também na sala de aula, seja no ensino fundamental ou médio, criando um pensamento coletivo sobre a representatividade dos documentos. Portanto, sua preservação é fundamental para a construção do conhecimento crítico, de modo a contribuir com o desenvolvimento de pesquisas sobre a população negra, dando respaldo ao ensino sobre sua história em sala de aula e nos debates junto à sociedade civil organizada.

A capacidade de estudar a história afro-brasileira na Paraíba depende desses documentos, mas eles estão perigosamente perto de desaparecer. As fontes eclesíásticas fornecem evidências sobre a vida e as origens de africanos escravizados, as práticas de casamento, miscigenação e extensões de parentesco através de Deus-paternidade. As concessões de terras e documentos oficiais são fundamentais para a nossa compreensão de como o território brasileiro deixou de ser terra e tornou-se propriedade nos séculos iniciais da colonização. Esses documentos fornecem uma ampla base de fonte para os estudos históricos, refletindo a participação de vários setores da população colonial e Brasil imperial.

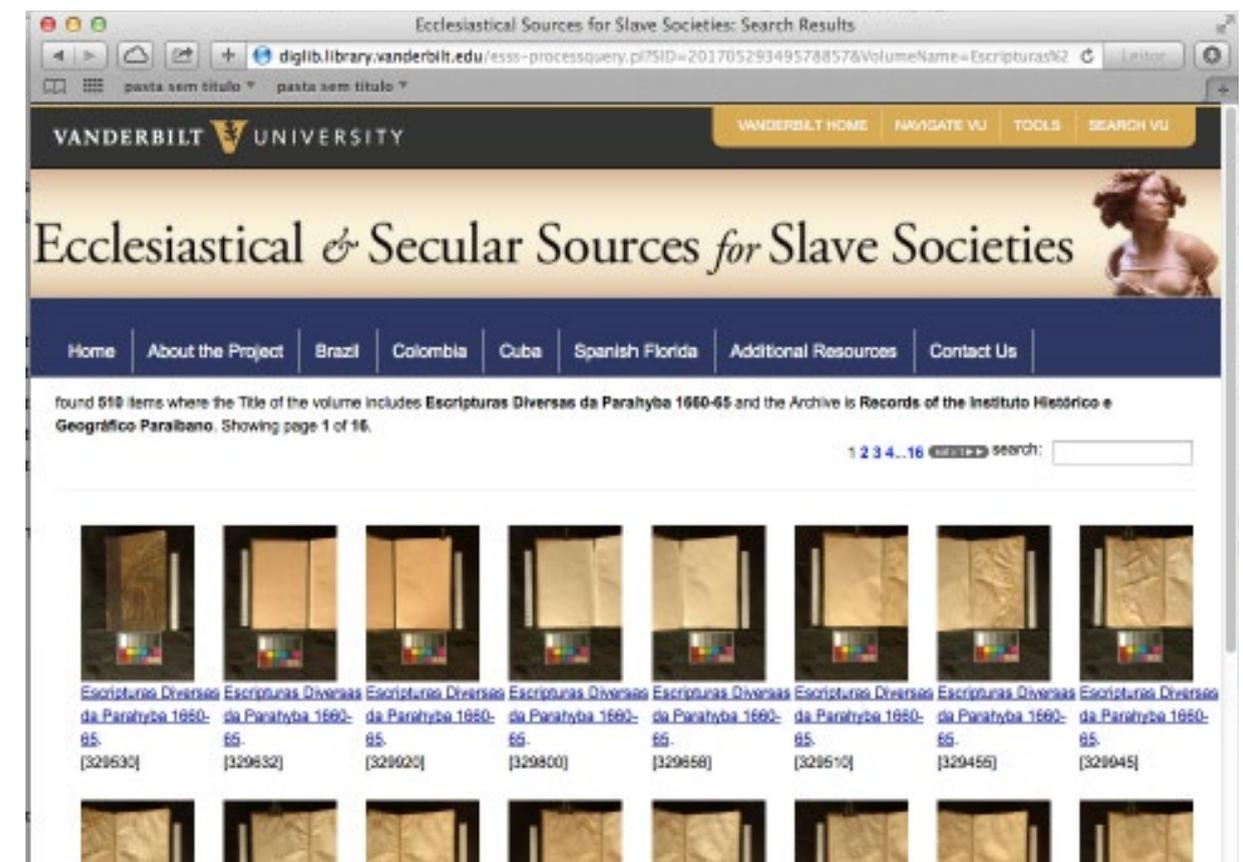
Além disso, a utilização de acervos digitais compostos por documentos que remetem à história da população negra no Brasil consolida e resguarda a memória sobre essa população que, atualmente, ocupa o posto de segunda maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria. No caso do Estado da Paraíba,

são mais de 50% do total de indivíduos que se identificam e afirmam sua pertença negra ou parda. Esses dados devem ser, e são considerados, no tocante à implementação de políticas públicas que se orientem em consonância à equidade de direitos, como é o caso das cotas para a inserção no ensino superior e em concursos públicos. Espera-se que a disponibilidade de um banco de dados, que dissemine o patrimônio afro-cultural, possa substanciar cada vez mais pesquisas, bem como contribuir para o acesso no território digital sobre o legado histórico e cultural da população afro-paraibana. A história dos movimentos afro-negros, suas manifestações culturais e a contribuição da matriz africana na Paraíba ainda carecem de estudos sistemáticos.

Na atualidade, existem muitos debates e propostas em torno da introdução de novas

temáticas na produção histórica, tais como gênero, direitos humanos, cultura, dentre outros, assim como a inserção de novas linguagens no ensino de História, como a utilização de filmes e documentários, imagens, músicas, literatura, a fim de favorecer a melhoria no ensino dessa disciplina. É importante destacar que o acervo digital, construído como resultado do projeto, servirá não só como fonte de pesquisa, mas também como recurso metodológico, necessário para um ensino mais dinâmico e interativo entre o aluno e o conhecimento direto que o documento proporciona, permitindo que aquele desenvolva sua capacidade de formular suas próprias opiniões, construindo, assim, seus posicionamentos críticos diante do conhecimento.

Imagem 04 – Plataforma Digital da Vanderbilt University.  
Foto: Reprodução <[http://diglib.library.vanderbilt.edu/esss\\_627.pl](http://diglib.library.vanderbilt.edu/esss_627.pl)>



Busca-se gerar uma consciência coletiva sobre a importância dos documentos na construção de sua história e identidade e entende-se que sua preservação é fundamental para que cada vez mais se implemente uma formação crítica e cidadã.

A ideia do uso de ferramentas apropriadas para a disseminação da informação, tanto no âmbito social como no acadêmico, vem acompanhada de uma perspectiva de preservação junto aos arquivos, propiciando a relação universidade-sociedade, para que possamos prosseguir com a história do passado sempre presente e disponível, de modo a evitar erros e aperfeiçoar os acertos.

Outra meta alcançada foi formar um grupo qualificado de estudantes e professores, que adquiriram a experiência de manusear equipamentos na digitalização de documentos,

além da formação de estudantes de graduação, que poderão atuar na educação básica e com pesquisa acadêmica na área de preservação de acervos históricos.

O resultado desses dois projetos já está disponível em três plataformas digitais, sendo duas no exterior, na *Vanderbilt University*, através do portal do programa *Ecclesiastical and Secular Sources for Slave Societies*: [http://diglib.library.vanderbilt.edu/esss\\_627.pl](http://diglib.library.vanderbilt.edu/esss_627.pl); no portal da *British Library*, através da plataforma do projeto *Endangered Archives Programme*: [http://eap.bl.uk/database/overview\\_project.a4d?projID=EAP627;r=2668](http://eap.bl.uk/database/overview_project.a4d?projID=EAP627;r=2668); e na plataforma disponibilizada pelo Ministério da Cultura, no endereço: <http://afro.culturadigital.br>.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Solange Mouzinho. *Parentesco e sociabilidades: experiências de vida dos escravizados no Sertão paraibano (São João do Cariri), 1752-1816*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

AMORIM, Eliane Dutra. Arquivos, pesquisa e novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. São Paulo: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000. p. 89-99.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. *Resolução nº 31, de 28 de abril de 2010*. Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Cultural. *Recomendação nº 3 de 19 de novembro de 2014*. Pág. 8. Seção 1. 15 de Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/82297562/dou-secao-1-15-12-2014-pg-8>. Acesso em: 12 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 6.546, de 4 de julho de 1978*. Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=92&sid=52>. Acesso em: 22 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm) Acesso em: 01 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 12.343, de 2 de Dezembro de 2010*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm). Acesso em: 06 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana*. Brasília, 2009.

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação. In: VII Jornada do HISTEDBR. *O trabalho didático na história da educação*. Campo Grande, 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/AS%20FONTES%20E%20A%20PROBLEMA%20TICA%20DA%20PESQUISA%20EM%20HIST%20RIA%20DA%20EDUCA%20C%20](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/AS%20FONTES%20E%20A%20PROBLEMA%20TICA%20DA%20PESQUISA%20EM%20HIST%20RIA%20DA%20EDUCA%20C%20). Acesso em: 27 jan. 2016.

CAVALCANTE, Eduardo Queiroz. *Tecendo redes, construindo laços de solidariedade: a construção de famílias negras e a prática do compadrio no Cariri paraibano (São João do Cariri, 1850-1872)*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

FLORES, Elio Chaves; SILVA, Thiago Brandão da. Acervo digital: organização, acessibilidade e uso de banco de dados para a escrita da história e memória da população negra. In: XVI Encontro Estadual de História, 2014, Campina Grande. *Anais Eletrônicos do XVI Encontro Estadual de História - ANPUH PB*. João Pessoa: ANPUH-PB, 2014. v. 16. p. 853-858. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/iti/ocs/index.php/anpuhpb/XVI/paper/view/2521>. Acesso em 03 jun. 2016.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUIMARÃES, Matheus Silveira. *Diáspora africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidade na primeira metade do século XIX*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

INDOLFO, Ana Celeste. Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da Arquivologia. *Arquivística.net*. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 28-60, jul./dez.2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8239637-Gestao-de-documentos-uma-renovacao-epistemologica-no-universo-da-arquivologia.html>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MEHL, Ana Paula; ROSA, Daniele Cristina. *A escola como um dos espaços de constituição da identidade negra: revisitando histórias de estudantes negros na universidade*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro do Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, p. 1-13, out. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3360\\_1941.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3360_1941.pdf). Acesso em: 20 fev. 2016.

PACHECO, Josilene Pereira. *Militares na Província da Paraíba do Norte: participação de homens negros no Exército e Guarda Nacional (1850-1864)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019>. Acesso em 02 jan. 2016.

SHARPE, Jim. "A História Vista de Baixo". In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

# Benedito e João Redondo pelas ruas do cidade – patrimônio imaterial, manutenção e fomento

Amando de Androde Viana

Este artigo relata as experiências da Cia Boca de Cena durante a execução do projeto Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade. Um projeto de ações múltiplas, que busca salvaguardar o teatro de bonecos popular da Paraíba, através da produção de apresentações de espetáculos, mapeamento cultural, documentação audiovisual, oficinas de capacitação e discussões sobre a manutenção dos patrimônios imateriais. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em 20 cidades paraibanas com a participação dos bonequeiros populares, comunidades, gestões públicas e privadas e a sociedade civil organizada.

## Introdução

A Cia Boca de Cena é uma entidade cultural sem fins lucrativos, que completa, neste ano de 2016, vinte anos de fundação e atuação no estado da Paraíba. Sua trajetória é marcada pela dedicação exclusiva a estudos e pesquisas sobre a arte bonequeira brasileira e suas diversas manifestações e linguagens. Seu foco de pesquisa é o teatro de bonecos popular paraibano, regionalmente conhecido por “babau”, mas que nacionalmente se popularizou pelo nome de mamulengo.

O teatro de mamulengo, por sua vez, recebe variadas nomenclaturas de acordo com sua localização. É João Redondo no Rio Grande do Norte, Cassimiro Coco no Ceará e Babau na Paraíba. Uma arte milenar que, segundo pesquisadores, chegou ao nosso país com os portugueses durante a catequese dos índios.

Sua principal referência está no Nordeste, onde a linguagem teatral rompeu as barreiras da evangelização cristã e se associou ao jeito de vida das comunidades locais.

Esse teatro, feito por homens e mulheres simples de zonas rurais e urbanas do Nordeste do Brasil, traz em sua essência a concepção de uma sociedade patriarcal alicerçada pela memória oral de muitas comunidades. Hoje é um bem cultural reconhecido pelo Iphan, que vem apresentando mudanças em sua contextualização, segundo Izabela Brochado:

Observou-se que estas modificações alteram os sentidos produzidos pelo Bem, principalmente para os brincantes mais velhos e para o seu público habitual. Ao mesmo tempo, elas imprimem novos significados e

Imagem 1 - apresentação do Mestre Damião Ricardo - Caldas Brandão/PB. Foto: Amanda Viana.



sentidos para a prática do teatro de bonecos popular em novos contextos, impulsionado pelas novas gerações e pelas necessidades do tempo presente (Brochado, 2014, p.81).

Neste artigo, irei relatar as experiências vivenciadas pela equipe da Cia Boca de Cena durante a execução do projeto “Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade”, realizado em 20 cidades localizadas do litoral ao sertão paraibano. Trata-se de um trabalho de pesquisa e documentação sobre o teatro de bonecos popular da Paraíba, seus fazedores, dificuldades e formas de manutenção.

### Motivações

As culturas populares brasileiras, de uma forma geral, passam por inúmeras dificuldades em relação à manutenção e sustentabilidade de suas práticas, seja por uma má gestão administrativa dos recursos públicos ou pela falta de entendimento de muitos artistas e comunidades em relação aos seus direitos e deveres. Acrescentam-se a estes fatores, os preconceitos firmados por uma parcela da população que ainda alimenta a concepção da cultura popular como algo pobre ou de exclusividade da pobreza.

Na Paraíba, por exemplo, poucas são as políticas públicas de cultura existentes nessa área e, quando existem, são insuficientes para o atendimento de toda a demanda estadual. Além disso, na maioria das cidades onde pesquisamos, os profissionais que hoje ocupam as secretarias e departamentos de cultura estão despreparados, apresentando-se como indivíduos alheios às políticas públicas vigentes, persistindo o uso de práticas abusivas e ultrapassadas para com os artistas e pessoas que atuam nesse âmbito da sociedade. Isso se configura um grave problema que torna essas pessoas incapazes de gerir políticas públicas consistentes, dificultando ainda mais o surgimento de ações que possam beneficiar brincantes e mestres da cultura popular.

No Brasil, desde a gestão do Presidente Lula a partir de 2003, com Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura, boas mudanças aconteceram no campo das políticas públicas de cultura, principalmente no que diz respeito à atenção às manifestações tradicionais, como, por exemplo, a ampliação do conceito de cultura para uma noção “antropológica”, permitindo uma abertura de fronteiras que vão além da cultura erudita. Segundo Rubin:

A adoção da noção “antropológica” permite que o ministério deixe de estar circunscrito à cultura erudita e abra suas fronteiras para outras culturas: populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; de orientações sexuais; das periferias; da mídia audiovisual; das redes informáticas etc. (Rubim, 2012, p. 40).

Com esse avanço, o governo federal vem promovendo ações visando à implantação de programas culturais de médio e longo prazos, que possam ser independentes dos sistemas de governos conjunturais, como o Sistema Nacional de Cultura (SNC), fundamentado num modelo de gestão compartilhada, que reúne a sociedade civil e os entes federativos da república brasileira – União, estados e municípios -, como parceiros para o seu bom funcionamento. Trata-se de um plano de governo muito interessante, que exige das gestões pessoas qualificadas e capacitadas para atuarem no gerenciamento desse sistema (em todas as instâncias governamentais). Caso contrário, os grupos e pessoas que deveriam ser beneficiados com tal programa podem continuar à mercê da incompetência burocrática das instituições públicas.

Ao analisar estas questões, a Cia Boca de Cena, achou por bem desenvolver um projeto que pudesse apoiar os brincantes<sup>1</sup> de babau da Paraíba nesse contexto de mudanças sociopolíticas, procurando diagnosticar os principais problemas sofridos por eles e suas famílias na realização de suas brincadeiras<sup>2</sup>, como

também as dificuldades das gestões públicas em trabalhar com atividades inclusivas que garantam a participação desses artistas em suas gerências. Esse trabalho exigiu a realização de uma pesquisa de campo com mapeamento básico, documentação audiovisual e a identificação das formas de movência e manutenção da tradição.

### Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade

Baseados por princípios e conceitos firmados pelo Iphan em relação a questões de educação e patrimônio, também consideramos 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)

Sendo assim, o trabalho aqui descrito e idealizado por Artur Leonardo, diretor da Cia Boca de Cena, em comunhão com sua equipe de produção e pesquisa, vem sendo desenvolvido em parceria com os bonequeiros populares da Paraíba, as comunidades, as gestões municipais e a sociedade civil organizada. A intenção primeira é dar visibilidade ao trabalho dos brincantes de babau em suas cidades de origem, documentando suas formas de saberes/ fazeres e promovendo discussões com gestões públicas e privadas sobre a criação de ações que possam salvaguardar a manutenção da brincadeira popular em cada localidade.

O trabalho começou no ano de 2012, porém, à medida que as ações foram sendo desenvolvidas, novas necessidades apareceram e o projeto precisou ser dividido em três etapas distintas. Foi mantido, entretanto, o fio condutor de dar visibilidade ao trabalho dos brincantes de babau e fomentar a manutenção da brincadeira para as próximas gerações.

Segundo Artur, sua intenção sempre foi de ajudar os mestres a se fazerem vistos e respeitados em suas comunidades, *“pois se a comunidade a que ele pertence não o reconhecer como protagonista de sua própria história, é findada a sua existência para as próximas gerações”*.

Para o projeto acontecer, foi formada uma equipe interdisciplinar com profissionais das áreas de produção cultural e pesquisa, direção artística, patrimônio imaterial, educação popular, comunicação, audiovisual e áreas técnicas de contabilidade, logística, sonorização e luz para teatro.

### As etapas

Antes de explicarmos como foram trabalhadas as etapas, faz-se necessário um breve relato sobre o “Processo de Registro do Teatro de Bonecos Popular do

<sup>1</sup> Brincante: denominação dada aos participantes de brincadeiras, folias tradicionais, folclóricas ou populares.

<sup>2</sup> Brincadeira: forma como os bonequeiros populares conceituam suas apresentações de babau ou teatro de bonecos.



Nordeste: Mamaulengo, Babau, João Redondo, Cassimiro Coco, como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil”.

No ano de 2004, a Associação Brasileira de Teatro de Bonecos – ABTB solicitou ao Iphan o pedido de registro do teatro de bonecos popular do Nordeste como patrimônio cultural do Brasil. A solicitação foi aceita e se iniciou um processo de pesquisa, acontecido em quatro estados nordestinos: Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará. Também foi incluído o Distrito Federal para designar o teatro de bonecos de origem popular com influências do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste.

Na Paraíba, a pesquisa aconteceu sob minha coordenação em parceria com a Cia Boca de Cena, que cedeu todos os equipamentos e profissionais necessários para ajudar no desenvolvimento das atividades propostas pelo registro, pesquisa documental, de campo, encontro de coordenações e encontro de brincantes de babau.

Da solicitação do pedido ao Iphan à análise final do processo, passaram-se onze anos de expectativa, até que no dia 05 de março de 2015 essa brincadeira foi reconhecida por unanimidade como mais um “Patrimônio Cultural Brasileiro”.

A participação efetiva da Cia Boca de Cena nesse processo de registro contribuiu para o avanço de suas pesquisas em relação à real situação do babau da Paraíba. Então, ao organizar as etapas de execução do projeto “Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade”, foram levadas em consideração, além de conceitos sobre educação patrimonial, algumas questões identificadas em campo, sendo as principais:

- a comprovação de que o teatro de bonecos popular da Paraíba está vivo dentro das

comunidades, porém precisando de ações que possam potencializá-lo;

- a falta de reconhecimento das gestões públicas sobre a importância do trabalho dos mestres bonequeiros para a formação cultural de crianças, jovens e adultos;
- a necessidade da execução de ações que possam contextualizar para a população, principalmente educacional, a importância que devemos dar à manutenção de um bem cultural;
- a dificuldade dos brincantes em se adaptar aos contextos sociais da atualidade, causando reações de estranheza entre eles e a juventude; e
- o envelhecimento dos mestres e as dificuldades em manterem suas atividades, dificultando a transmissão de saberes para outros brincantes.

#### **1ª Etapa**

Esta etapa foi realizada nas cidades de origem dos mestres pesquisados pela Cia Boca de Cena, localizados nas regiões do litoral e brejo: João Pessoa, Mari, Bananeiras, Lagoa de Dentro, Caldas Brandão, Mogeiro, São José dos Ramos e Belém.

O objetivo principal era dar visibilidade ao trabalho dos mestres dentro de suas cidades de origem, produzindo suas brincadeiras e promovendo um diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, através da apresentação de espetáculos da Cia Boca de Cena.

A proposta de promover esse diálogo cultural foi a alternativa encontrada para aproximar a juventude ao universo do babau. Conseguimos mostrar as possibilidades de se trabalhar com teatro de bonecos popular sem perder a essência da arte tradicional, respeitando os saberes de cada mestre e abrindo caminhos para o surgimento de novos brincantes.

Em todos os lugares foram realizadas, antecipadamente, reuniões com as gestões

Imagem 2 - Mestre Inaldo e seus bonecos, São José dos Ramos/PB.  
Foto: Amanda Viana.

públicas, bonequeiros, comunidades e membros da sociedade civil organizada. Nesses encontros, os coordenadores do projeto foram *in loco* explicar as especificidades da proposta, seus impactos e a importância da integração de todos na organização das atividades.

Para a produção das apresentações artísticas (mestres e Cia Boca de Cena), foi criado um plano estratégico de *marketing* que estivesse de acordo com as características de cada lugar. Tivemos à disposição cartazes, faixas, banners e carro de som, além das redes sociais da Cia Boca de Cena, que eram alimentadas periodicamente com informações e curiosidades sobre o projeto.

As apresentações artísticas aconteciam sempre nos finais de semana, no turno da noite, sendo no sábado a apresentação do mestre local e no domingo a apresentação da Cia Boca de Cena. Em paralelo, nos períodos da manhã e tarde eram feitas as entrevistas e gravações audiovisuais com

os mestres bonequeiros e suas comunidades, além de reuniões específicas para discussões em torno da criação de um plano de salvaguarda para manutenção da brincadeira no estado.

Com esse trabalho, conseguimos gerar um vídeo documentário onde as pessoas relataram, em seus depoimentos, a importância do trabalho dos mestres para cultura local, assim como o impacto causado pelas ações do projeto em suas comunidades.

## 2ª Etapa

Depois da produção dos trabalhos dos mestres em suas cidades de origem, a Cia Boca de Cena resolveu ampliar o circuito, fazendo com que os bonequeiros pudessem circular por outras regiões, fomentando o consumo da brincadeira por

Imagem 3 - entrevista com Mestre Miro – Mari/PB.  
Foto: Amanda Viana.



públicos diversos. Diante de algumas dificuldades, como a falta de disponibilidade e a idade avançada de alguns bonequeiros, foi necessário se fazer uma seleção para escolher os profissionais que iriam participar desta etapa. Para tanto, a distância entre as cidades dos mestres e as cidades por onde o projeto iria circular; a disponibilidade, a saúde frágil de alguns brincantes e a facilidade de adaptação às novas realidades foram questões decisivas para a escolha dos artistas.

O projeto então objetivou ampliar a circulação da brincadeira do babau, levando os bonequeiros a circularem por dez cidades do interior da Paraíba, localizadas no brejo, sertão e cariri, sendo elas Monteiro, Juazeirinho, Taperoá, Cajazeiras, Cruz do Espírito Santo, Guarabira, Itabaiana, Píripituba, Solânea e Alagoa Grande.

A diferença nesta etapa se encontra também na pesquisa, que foi ampliada para o registro das relações existentes entre o babau e as mais diversas manifestações populares. Enquanto na primeira etapa registramos apenas os bonequeiros populares e suas relações sociais, nesta registramos tudo que encontramos nas cidades, procurando contextualizar o espaço em que o bonequeiro vive e reproduz sua arte. Configurou-se um trabalho incomensurável, que nos fez refletir e renovar conceitos, pois agora entendemos que o babau é muito mais do que um teatro de bonecos. Assim como nos disse Mestre Clóvis, da cidade de Guarabira, “o babau é uma sociedade de bonecos”, o reflexo social de onde pertence.

Por fim, a logística das apresentações, as articulações e discussões com os gestores públicos e privados foram mantidas.

## 3ª Etapa

Feita a divulgação do trabalho dos mestres em suas comunidades, a circulação por outras regiões e a sensibilização da população para

importância da manutenção de seus patrimônios culturais, chegou o momento de capacitar as pessoas para trabalhar em prol da manutenção desse bem cultural. Decidimos fazer, nesta etapa, as oficinas de formação voltadas para educação patrimonial e produção cultural, com o objetivo de trabalhar, junto às comunidades, meios e formas de manutenção das manifestações populares, aproveitando os saberes dos mestres e a dinamicidade da juventude.

A organização:

- Escolhemos algumas cidades participantes da primeira etapa para a realização das oficinas, tendo como princípio as que apresentaram o maior número de manifestações populares registradas.
- Ampliamos a circulação do projeto indo para três novas cidades, envolvendo, nesta etapa, localidades onde existem bonequeiros atuantes ou não, e também algumas onde não existem protagonistas dessa arte.
- Apenas as cidades que só foram inseridas nesta etapa receberam as apresentações de babau e de teatro de bonecos popular contemporâneo.
- As cidades de retorno receberam as duas oficinas e uma apresentação de teatro de bonecos popular contemporâneo.
- Em todas as cidades, o trabalho de pesquisa continuou, porém com a utilização de um diário de campo e registro fotográfico sem documentação audiovisual.

As cidades escolhidas foram Solânea, Taperoá, Sapé, Juripiranga, Mataraca (Barra de Camaratuba) e Boqueirão.

Atualmente as atividades continuam em andamento e, numa breve análise do que estamos vivenciando, sentimos que existe uma carência muito grande nas cidades em relação à procura e oferta de cursos e oficinas na área da cultura.



Imagem 4 - oficina de educação patrimonial - Comunidade Cuba – Sapé/PB. Foto: José Valério.

Trata-se de uma situação muito preocupante, pois, como comentado anteriormente, na atual conjuntura das políticas públicas de cultura, as pessoas precisam estar capacitadas para adentrar no universo dos editais, leis de fomento, entre outros. Caso contrário, não irão conseguir acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo e, conseqüentemente, os mestres da cultura popular sofrerão ainda mais, não tendo acesso e nem condições de participar de muitas ações.

#### Alguns frutos

**Identificação da Movência** - Quanto à manutenção da brincadeira do babau, identificamos a movência da tradição, processo de mudança natural em tempo/espaço/criação, mas ainda muito discutido e muitas vezes criticado por folcloristas. Para nós, trata-se de um processo de criação contínua da própria cultura popular. Segundo Zumthor:

Numa arte tradicional, a criação ocorre em performance; é fruto da enunciação – e da recepção que ela se assegura. Veiculadas oralmente, as tradições possuem, por isso mesmo, uma energia particular – origem de suas variações. Duas leituras públicas não podem ser vocalmente idênticas nem, portanto, ser portadoras do mesmo sentido, mesmo que partam de igual tradição (Zumthor, 1993, p.143).

O teatro de bonecos não é uma arte estanque, parada no tempo. Ela acompanha o desenvolvimento da sociedade na qual está inserida. Dessa forma, por mais que as brincadeiras sejam repassadas de um bonequeiro a outro, de forma tradicional ou não, suas performances jamais serão iguais, pois serão apresentadas por pessoas diferentes, com públicos diferentes em espaços e tempos diversos.

Ao provermos o diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, apresentando ao público o babau tradicional e o teatro de bonecos popular da Cia Boca de Cena, queríamos mostrar que também é possível trabalhar o novo, sem perder a essência e a sua memória, mantendo e criando novas possibilidades de atuação.

**A pesquisa** – É uma ação contínua. Ao longo da jornada, estamos identificando novos bonequeiros, a exemplo de “Seu Reis” da cidade de Sapé, e jovens iniciantes, como Augusto, da cidade Bananeiras, e Pedro, da cidade de Pedras de Fogo.

**Formas de manutenção** – A visibilidade dada ao trabalho dos bonequeiros vem proporcionando a inserção dos mestres em outras atividades, como a participação nas programações culturais de suas cidades, em eventos escolares, projetos sociais, entre outros. Porém, isto acontece timidamente e a grande maioria dos brincantes ainda se encontra em situação econômica e social de vulnerabilidade, precisando urgente de ações que viabilizem a melhoria da qualidade de vida de suas famílias.

Neste sentido, ao nos referimos aos bens culturais imateriais, temos que ter clareza sobre o que vamos fazer, pois o próprio Iphan, em suas políticas de salvaguarda, enfatiza a importância da vivacidade do bem, a memória coletiva e do próprio ser humano em si.

Estamos então tratando de bens culturais de um tipo especial, isto é, de processos ou de bens “vivos”, cujo principal repositório é a mente, e cujo principal veículo é o corpo humano. Processos cuja existência depende diretamente dos indivíduos, grupos ou comunidades que são detentores ou portadores – e, com isso, qualquer possibilidade de fruição, de acesso ou de uso. A salvaguarda nesse campo deve portanto estar mais orientada para a valorização do ser humano e para o registro do seu saber do que

para a preservação ou valorização de objetos e produtos (Sant’Anna, 2008, p.7).

Concluimos, então, que há muito a ser feito e que o projeto Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade pode até não ser referendado como uma ação de educação patrimonial por alguns teóricos, mas, para as comunidades e os bonequeiros, os quais são protagonistas de nossas ações, não há dúvida sobre as mudanças ocorridas após a passagem do projeto em suas vidas. Acreditamos que a valorização e o reconhecimento dos saberes do povo são o grande legado de nossa ação e, para que permaneça viva em cada comunidade, deve ser alimentada por ela própria, a cada dia. Ela pode, assim, ser caracterizada como um exemplo de ação de salvaguarda para o teatro de bonecos popular do Brasil.

#### Considerações finais

É interessante citar que antes de acontecerem todas as atividades realizadas pelo projeto Benedito e João Redondo, houve um partilhar de

**A valorização e o reconhecimento dos saberes do povo são o grande legado de nossa ação e, para que permaneça viva em cada comunidade, deve ser alimentada por ela própria, a cada dia. Ela pode, assim, ser caracterizada como um exemplo de ação de salvaguarda para o teatro de bonecos popular do Brasil.**

conhecimentos e estudos específicos sobre patrimônio e formas de educação não formal. Ao planejarmos a execução do projeto, pensamos no patrimônio como elemento vivo e não apenas como indicador de um contexto histórico cultural. Para isto, a experiência individual de cada integrante da equipe com relação ao bem com o qual estávamos trabalhando foi fundamental para as discussões. Buscamos nortear nossa atuação com base em estudos direcionados sobre leis, pesquisas e trabalhos sobre preservação de patrimônios culturais imateriais já existentes, como, por exemplo, o estudo feito sobre a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, publicada pela Unesco em 17 de outubro de 2003, na cidade de Paris. Esse documento, especialmente seu artigo 2, nos ajudou a formular conceitos próprios sobre o babau da Paraíba e suas relações sociais e culturais, diante da sociedade atual:

Artigo 2: Definições para os fins da presente Convenção. 1. Entende-se por "patrimônio cultural imaterial" as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas -

**Quando decidimos pesquisar a realidade do babau da Paraíba e potencializar a arte dos mestres bonequeiros, não imaginávamos a imensidão de saberes que estava por vir. Uma memória cultural coletiva que está adormecida em algumas comunidades e que, com um breve acesso, volta a ser imprescindível para formação dos indivíduos.**

junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável. (Unesco, 2003, p. 4)

Além disso, o contato direto com os fazedores da arte nos fez refletir sobre quais estratégias deveríamos usar para conseguir atingir nossos objetivos, principalmente considerando que o trabalho a ser realizado não aconteceria em espaços formais (museus, escolas, casas de cultura, etc.), mas dentro do universo cotidiano das pessoas. Nossa principal indagação era como fazer para salvaguardar um bem de forma que as pessoas se sentissem efetivamente e afetivamente possuidoras de tal patrimônio? Como utilizar os estudos teóricos feitos pela equipe, sem interferir na forma de vida e pensar das comunidades? São questões que afloraram quando observamos que muito do que é escrito sobre educação patrimonial tem como referência experiências em espaços formais e, na nossa leitura, o desafio era adentrar no mundo dos "sem letras", onde a didática está no modo de falar, no jeito de chegar, na brincadeira.

A partir desses questionamentos, planejamos as etapas do projeto e há claramente uma contínua ligação entre elas. Para nós, uma ação de educação patrimonial concreta é uma prática

educativa que acontece na vida, na rua e com ajuda da memória das pessoas, nos moldes como pensa Sônia Regina:

A educação, portanto, deve ser percebida como aquela que ocorre nos espaços da vida, indo ao encontro que ocorre das perspectivas presentes na chamada Educação Integral, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas (Florêncio, 2012, p.27).

Nas cidades por onde passamos, não tivemos dúvidas sobre a vivacidade desse bem, tendo sido incrível ver a interação das pessoas. Entre os mais

velhos, foi possível o retorno às suas memórias, e, entre os mais jovens, a descoberta de um mundo novo, respaldado de passado.

Quando decidimos pesquisar a realidade do babau da Paraíba e potencializar a arte dos mestres bonequeiros, não imaginávamos a imensidão de saberes que estava por vir. Uma memória cultural coletiva que está adormecida em algumas comunidades e que, com um breve acesso, volta a ser imprescindível para formação dos indivíduos.

## BIBLIOGRAFIA

- BROCHADO, Izabela. *Registro do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste: Mamulengo, Cassimiro Coco, Babau e João Redondo: Dossiê Interpretativo*. Brasília: Iphan, 2014.
- Cia Boca de Cena, Documentário Benedito e João Redondo pelas Ruas da cidade – 1ª Etapa. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=iTbLfJML-Og>. Último acesso em 18 fev. 2016.
- Cia Boca de Cena, Documentário Benedito e João Redondo pelas Ruas da cidade – 2ª Etapa, Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=OIXab\\_tYZ1c](https://www.youtube.com/watch?v=OIXab_tYZ1c). Último acesso em 18 fev. 2016.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático nº 2. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. pp. 22-29.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2014/01/EducPatrimonialweb1.pdf>. Último acesso em 21 junho. 2016.
- Iphan, Sobre o processo de registo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1206>. Último acesso em 18 fev.2016.
- PIMENTEL, Altmar de Alencar. *O mundo mágico do João Redondo*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro – Ministério da Educação e Cultura, 1971.
- RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: passado e presente. In RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (org). *Políticas Culturais*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SANT'ANNA, Márcia. *Registro e Políticas de Salvaguarda para as Culturas Populares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Iphan/CNFCP, 2008.
- UNESCO. *Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Último acesso em 21 junho. 2016.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1993.

# Olhares extremos: *wayfinding* e mediação cultural na Estação Cabo Branco e Estação das Artes em João Pessoa – PB

Robson Xavier da Costa  
Viviane dos Santos Coutinho  
Aracy Guimarães dos Santos

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a legibilidade (*wayfinding*) na Estação Cabo Branco (ECB) e Estação das Artes (EA) em João Pessoa, a partir da avaliação do público/visitante e dos educadores da instituição, tendo como público-alvo grupos de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino, que visitaram essas instituições culturais em 2015 e os educadores da Estação. Aplicar esta pesquisa permitiu voltarmos nossa atenção para o estudo da educação patrimonial na ECB e EA, valorizando o discurso do público e do educador e percebendo como cada um pensa e estabelece os trajetos durante a visita ao espaço expositivo e, desse modo, como constrói seu mapa mental do espaço visitado. Esta investigação constitui uma pesquisa qualitativa e serviu para compreensão da relação entre o público e a ECB e EA em João Pessoa, Paraíba, Brasil.

## Palavras iniciais...

Se tal é a função da cultura e se o amor pela arte é exatamente a marca da eleição que, à semelhança de uma barreira invisível e intransponível, estabelece a separação entre aqueles que são tocados pela graça e aqueles que não a receberam, compreende-se que, através dos mais insignificantes detalhes de sua morfologia e de sua organização, os museus denunciem sua verdadeira função, que consiste em fortalecer o sentimento, em uns, da filiação, e, nos outros, da exclusão (BOURDIEU, 2003).

Os Museus de Arte Contemporânea (MACs) e os Centros Culturais são instituições que causam impacto significativo como marcos patrimoniais e culturais para a formação de público da cultura em todo o mundo, tornando-se referências urbanas nas cidades onde estão localizados.

Apesar da maior concentração de MACs e Centros Culturais no Brasil ocorrer no Eixo Sudeste e Sul do país, a região Nordeste dispõe de exemplares importantes e atuantes desse tipo de instituição, tais como: o Centro Cultural Dragão do Mar em Fortaleza, Ceará; o Solar do Unhão (Museu de Arte Moderna) em Salvador, Bahia; o Instituto de Arte Contemporânea (IAC) e o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) no Recife, e o MAC em Olinda, em Pernambuco, entre outros.

A produção de arte contemporânea no Nordeste do Brasil está conectada com a produção internacional. Importantes artistas e curadores contemporâneos brasileiros são nordestinos.

Apesar da expressiva produção em arte contemporânea no Nordeste brasileiro e da existência de MACs e centros culturais, são insignificantes as pesquisas relativas à interação público/visitante com as obras de arte e a arquitetura dessas instituições, tornando essa área um campo propício para investigação.

**O *wayfinding* refere-se ao planejamento espacial e a comunicação. O planejamento espacial é uma relação dinâmica entre o espectador e o desenvolvimento ordenado, de um determinado lugar, articulado a tomadas de decisões dispostas pelas informações visuais. A comunicação refere-se à percepção visual do entorno, fluxos, referências e marcos referenciais identificados no espaço.**

Nesta investigação desenvolvemos um estudo sobre o *wayfinding* na Estação Cabo Branco e Estação das Artes, em João Pessoa, tendo como público-alvo os grupos de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino, assim como os educadores da Estação que atendem a esses grupos, considerando os diferentes contextos socioculturais e a experiência diferenciada da visita a esses espaços nos países citados, com o apoio do Programa de Bolsas de Extensão - PROBEX/UFPB 2015.

O *wayfinding* é um termo formulado pelos canadenses Paul Arthur e Romedi Passini em 1984, a partir da publicação do livro "*Wayfinding and Architecture*". Em 1992, os dois autores publicaram "*Wayfinding, people, signs and architecture*", trabalhando a relação do público/visitante com o espaço construído.

O *wayfinding* refere-se ao planejamento espacial e a comunicação. O planejamento espacial é uma relação dinâmica entre o espectador e o desenvolvimento ordenado, de um determinado lugar, articulado a tomadas de decisões dispostas pelas informações visuais. A comunicação refere-se à percepção visual do entorno, fluxos, referências e marcos referenciais identificados no espaço.

A comunicação se estabelece a partir de critérios de visibilidade, legibilidade, estética, mobilidade e acessibilidade. As informações estão relacionadas à definição, direção e identificação dos caminhos durante a visita.

Considerando que no Nordeste brasileiro o hábito de visita a museus ainda é incipiente, embora as últimas avaliações do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) tenham apresentado dados que apontam um aumento significativo da participação do público em exposições no Nordeste (FONSECA, 2010), a pesquisa sobre públicos em museus e centros culturais nessa região deve ser estimulada, favorecendo a identificação das variáveis que podem fomentar a ampliação e fidelização do público nessas instituições.

Aplicar esta pesquisa na ECB e EA permitiu voltarmos nossa atenção para o estudo da educação patrimonial dessa instituição cultural, valorizando o discurso do público, do educador e percebendo como cada visitante pensa e traça o trajeto durante a visita ao espaço expositivo. Desse modo, foi possível identificar como o visitante constrói seu mapa mental do espaço visitado.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a legibilidade (*wayfinding*) na ECB e EA a partir da avaliação do público/visitante e dos educadores da instituição. Além de:

1. Investigar como o percurso da visita à ECB e EA é definido pelos educadores (mediadores) da instituição.

2. Identificar as diferenças entre a percepção do espaço construído (*wayfinding*) na ECB e EA a partir da percepção do público/visitante e dos educadores.

### 1. Mirando a Estação...

A Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes e a Estação das Artes são equipamentos culturais vinculados à Secretaria de Educação do município de João Pessoa, Paraíba, Brasil, localizados no Bairro do Altiplano. A ECB foi projetada pelo Arquiteto Oscar Niemeyer e inaugurada no dia 03 de outubro de 2008. O complexo possui 8.510m<sup>2</sup> de área construída, compreendendo um conjunto de cinco edifícios, com uma torre espelhada em formato octogonal e um espelho d'água e conta também com um anexo chamado de Estação das Artes, projeto do Arquiteto Amaro Muniz, inaugurado em 29 de julho de 2012, contando com três pavimentos.

Escolhemos a ECB e a EA para o desenvolvimento de uma investigação de estudos de públicos, por considerar que esta é a instituição cultural da cidade de João Pessoa – PB que recebe o maior fluxo de visitantes (entre turistas e residentes) da cidade.

Esta investigação constituiu uma pesquisa qualitativa, por buscar a interpretação dos fenômenos observados e a atribuição de significados, na qual “o pesquisador é elemento chave e a fonte principal de dados é o ambiente natural” (Siena, 2007, p. 61). Segundo Serra (2006, p.82) a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso objetiva aprofundar o conhecimento sobre um caso exemplar, que pode ser considerado modelo ou referencial, mesmo que não seja generalizável. A ECB e a EA em João Pessoa, Paraíba, Brasil, podem ser consideradas instituições culturais de referência, recebendo anualmente um dos maiores fluxos de públicos da cidade.

O estudo de caso pretende conhecer em profundidade o objeto de estudo, de modo que o acúmulo de pesquisas sobre o tema favorece sua compreensão, embora o pesquisador dedique-se aos objetos selecionados.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é um tipo de pesquisa empírica que analisa fenômenos contemporâneos em seu contexto real, em situações onde as fronteiras entre os elementos estudados não estão muito claras, necessitando do uso de múltiplas fontes de evidência para esclarecê-las. O pesquisador pode estudar múltiplos casos ou casos exemplares. Ele é aplicado quando não é possível controlar os fenômenos estudados e estes são atuais, devendo ser estudados em seus contextos reais.

Para concretização desta pesquisa, foram necessárias quatro etapas: 1) Contato com a ECB e EA e seus educadores; 2) Revisão bibliográfica pertinente ao tema; 3) Pesquisa de campo, com observação participante; 4) Elaboração e entrega do relatório final. A primeira etapa é o contato com a ECB e EA e os educadores dessas instituições para participação na pesquisa. O público participante foi composto pelos estudantes de ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas que agendarem visitas durante os meses de trabalho de campo.

A revisão bibliográfica consistiu em constantes leituras interdisciplinares que discutem as áreas de *wayfinding* (Da Costa, 2014), ensino de artes visuais (Barbosa, 2008 e 2010), mediação cultural (Barbosa e Coutinho, 2009); educação patrimonial (Soares e Klamt, 2008) e estudos de públicos (Martins et al, 2013; López, 2009).

Para elaboração dos instrumentos de coleta de dados junto ao público/visitante e aos educadores, utilizamos como critérios os seguintes itens: dados demográficos (endereço, faixa etária, sexo, idade do depoente), os dados de participação (contatos anteriores com a instituição, quando

ocorreu, e a mediação da qual participou), os fatores emocionais (sentimentos, identificação com lugares e obras), os fatores ambientais (motivação da visita, facilidade na mobilidade, identificação dos trajetos nos museus, atividades de lazer, atitude frente à arte contemporânea e à natureza).

A pesquisa utilizou como método a observação participante. A bolsista e as voluntárias acompanharam as visitas em conjunto com o mediador institucional, bem como foram feitas anotações, fotografias e cadernos de campo que permitiram identificar e estudar o *wayfinding* da relação público/visitante com o Espaço da ECB e EA. A partir das anotações durante as visitas guiadas e análise da proposta educativa desenvolvida pela ECB e EA, foi possível identificar os percursos projetados pelos mediadores ao longo do percurso das exposições abertas ao público durante a pesquisa. Por meio da observação participante, foi possível identificar diferenças entre os principais trajetos definidos pelos mediadores durante as visitas guiadas e os trajetos realizados pelo público autônomo, com sequências e roteiros diversificados.

Realizamos observação participante durante todo o período do trabalho de campo. Acompanhamos grupos escolares e observamos o trabalho dos educadores, tanto na preparação quanto durante a visita. Inicialmente pretendíamos aplicar um questionário simplificado com o público/visitante no final da visita, que seria posteriormente tabulado e analisado e compor o cômputo desta investigação. Infelizmente, devido à greve da UFPB, não foi possível a aplicação deste instrumento de pesquisa.

Esta pesquisa compreendeu a implantação de um processo de investigação ação/extensão junto ao Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq) do Departamento de Artes Visuais da UFPB. A

finalidade era abordar novos campos de atuação para o discente dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais da UFPB, o estudo de públicos em museus e a educação patrimonial, bem como, o início de um levantamento dos públicos das instituições culturais da grande João Pessoa, Paraíba, objetivando criar o hábito da pesquisa qualitativa, auxiliando os discentes na elaboração dos projetos de conclusão de curso (TCCs), bem como nos estudos relacionados à inserção das artes visuais nos contextos institucionais do Estado.

## 2. Analisando a investigação...

Como já disposto acima, o público participante foi composto pelos estudantes de ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas que agendaram visitas durante os meses de trabalho de campo em 2015 e por visitantes autônomos que visitaram a instituição durante o período da pesquisa. Como não foi possível a aplicação de questionários com o público visitante, resolvemos fazer algumas entrevistas informais com o público e com os educadores.

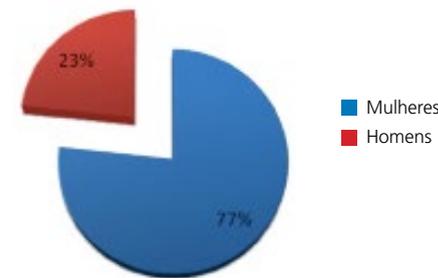
Realizamos observação participante durante todo o período do trabalho de campo, acompanhando grupos escolares e observando o trabalho dos educadores, tanto na preparação, quanto durante a visita. Também acompanhamos visitas de públicos autônomos, que procuraram a instituição voluntariamente visitando sozinhos ou em pequenos grupos.

No trabalho de campo, foram realizadas as seguintes etapas: 1. Observação participante das mediações; 2. Entrevistas informais com educadores e alguns visitantes; 3. Elaboração de cadernos de campo, para coleta de dados, análise e elaboração de relatório final.

Avaliamos um total de 300 visitantes e 20 mediadores (monitores) durante os meses

pesquisados, com a seguinte amostra: 230 mulheres (entre 16 e 65 anos); 70 homens (entre 16 e 68 anos), totalizando 300 visitantes observados.

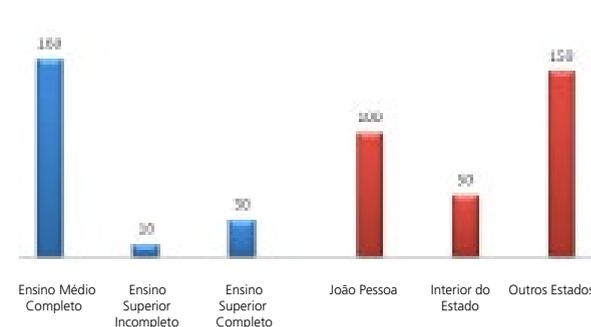
Gráfico Visitantes ECB e EA 2015



60% do público investigado declarou que tinha formação até o ensino médio completo; 10% declararam que tem formação em curso superior incompleto, em áreas como história, artes visuais, filosofia, psicologia e direito (a maioria em curso).

30% declararam que têm o ensino superior completo: 12% na área de humanas, 8% na área de exatas e 10% na área de saúde. A amostra surpreendeu pela diversidade de públicos. A maioria do público/visitante participante da pesquisa é turista ou reside em João Pessoa.

Formação acadêmica do público da ECB e EA 2015



O projeto foi iniciado em maio de 2015, com o contato da equipe com a coordenação da ECB



Oficina com os alunos do 6º ao 9º ano do Instituto Conhecer de Jaboatão dos Guararapes – PE, com a mediação do prof. de música da Estação das Artes. Foto: Aracy Guimarães Bhadra.

e EA. Com acesso aos agendamentos do Setor Educativo e fazendo a análise do público em geral, identificamos muitos turistas e estudantes visitando a instituição. Os moradores da cidade costumam fazer a visita com mais frequência nos finais de semana. Mas também é notável que o público que frequenta a Estação sem agendamento não está interessado em ter apenas acesso à arte. Seu maior interesse volta-se para os eventos e também pelo fato de a instituição ter se tornado um ponto turístico de referência na cidade ao longo do tempo.

Como exemplo de relato das observações, citamos os parágrafos seguintes:

1. Nossa primeira visita guiada foi à exposição com uma escola de Pernambuco; com alunos dos 6º ao 9º ano. Quem mediou a exposição foi uma estagiária do curso de biblioteconomia da UFPB. Os alunos tiveram primeiramente uma oficina de flauta, que foi paralelo à exposição fotográfica. Esta exposição aconteceu no corredor e o salão expositivo estava em processo de montagem.

2. Em outro momento, houve uma visita mais prolongada, passando pelos Caminhos do Conhecimento, Planetário e Exposições. A monitoria foi por conta do professor que levou os alunos à visita. Os alunos são do curso de Pedagogia da UFPB de Mamanguape. Foi uma visita demorada, mas bem explicativa. O educador da Estação, que é do setor educativo, é do curso de música da UFPB e também acompanhou a exposição, mas não interferiu na monitoria do professor. Seguimos para o Planetário aonde assistimos ao filme Filhos do Sol e depois seguimos para a visita às exposições. Visitamos a exposição do corredor e depois seguimos para o salão expositivo, onde a exposição de xilogravura tinha sido inaugurada há pouco tempo. Tivemos a monitoria de uma estagiária de comunicação da UFPB.

3. Também tivemos visitas que não deram certo, pois acontece às vezes do público agendado não comparecer. Também



acompanhamos rapidamente uma visita a Biblioteca, com o Hospital do Câncer. O arte/educador responsável por este setor trabalha com oficina de teatro.

Acompanhamos e observamos várias visitas na ECB e EA em 2015, os dados coletados geraram uma amostra significativa do público/visitante da instituição cultural, observamos grupos de estudantes, turistas e visitantes autônomos, em diferentes dias da semana, horários e estações do ano, possibilitando o conhecimento necessário para o desenvolvimento da análise apresentada neste artigo.

#### Considerações finais

Esta pesquisa proporcionou a integração entre discentes da graduação em artes visuais (licenciatura) e profissionais, uma arquiteta voluntária da Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado da Paraíba - Suplan, no desenvolvimento de ações de pesquisa em uma instituição cultural da cidade.

Visita a exposição de xilogravura dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Mamanguape na Estação das Artes, com a mediação da estagiária do curso de biblioteconomia na UFPB

Fotos: Aracy Guimarães Bhadra.

Ao longo do ano de 2015, foi necessário desconsiderar a proposta inicial de aplicação de questionários com o público e os monitores, devido ao período de greve da UFPB, entre maio e agosto. Desta maneira, o principal método de coleta de dados utilizado foi a observação participante (OP).

A técnica de OP foi aplicada durante o acompanhamento das visitas. A bolsista e a voluntária escolhiam três pessoas por dia de visita e acompanhavam todo o seu trajeto na ECB e na EA, traçando o caminho e marcando as paradas realizadas pelos visitantes em uma planta baixa da instituição e anotavam os comentários dos visitantes.

A localização física da ECB e EA foi uma das dificuldades para a realização da pesquisa de campo. Durante o período da pesquisa foi



construído um desvio no acesso à instituição, o que tornou o trajeto de ônibus mais longo e o trabalho no turno da noite inviável, devido à insegurança no retorno ao centro da cidade, dificultando a ida dos estagiários e voluntários para o campo da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a legibilidade (*wayfinding*) na ECB e EA a partir da avaliação do público/visitante e dos educadores da instituição. A partir da análise dos dados coletados durante as visitas guiadas e na observação participante, constatou-se que o complexo cultural da ECB e EA apresenta boa legibilidade, sendo considerado acessível. Em ambos os lados do conjunto arquitetônico, existem rampas de acesso para cadeirantes e os elevadores da ECB funcionam perfeitamente. Embora não existam muitas indicações visuais no conjunto, a navegabilidade foi realizada de maneira espontânea pelo público observado, que não apresentou grandes dificuldades em encontrar o caminho para a torre de exposições e o auditório da ECB ou para encontrar a entrada e saída do outro lado do complexo na EA. Cabe ressaltar que os investigadores acompanharam apenas visitantes que fizeram o trajeto a pé, a partir da entrada da ECB e seguiram visita para o outro lado do complexo para a EA.

Um dos objetivos específicos foi investigar como o percurso da visita à ECB e EA é definido pelos educadores (mediadores) da instituição. Nesse caso, a equipe da pesquisa acompanhou o planejamento de visitas guiadas pela equipe do educativo, composta em sua maioria por estudantes universitários de diversas áreas de formação. Nas reuniões de planejamento, a equipe do educativo definiu coletivamente os trajetos possíveis para as exposições em curso, analisando os seus conteúdos e qual o melhor processo de mediação. Após agendarem visitas de escolas públicas, privadas e universidades, as propostas foram postas em prática e a equipe

desta pesquisa acompanhou alguns percursos, observando a mediação e os trajetos propostos.

Foi possível inferir que a equipe de mediadores segue a orientação da curadoria das exposições e promove visitas guiadas a partir dos conteúdos expostos, definindo uma hierarquia de visita nos espaços da instituição cultural. A maioria das visitas começa na torre de exposições da ECB, no 1º, depois 2º e por fim o 3º andar (torre mirante). Após descer da torre, o público é encaminhado para a entrada do prédio onde fica o auditório, para visitar o painel do artista Flávio Tavares, "O reinado do sol", instalado no hall. A obra instalada em 2008 é uma alegoria sobre a história da Paraíba, criada especialmente para compor o acervo da instituição.

Após essa etapa da visita, o público seguiu, sem apoio da mediação, para o outro lado do complexo onde está localizado o anexo EA. Outra parte da equipe aguardava na entrada e fazia a mediação, apresentando a exposição que ficava no corredor do mezanino, depois desciam a rampa para o interior da grande sala de exposições. No percurso entre a ECB e a EA, cerca de 50% do público observado termina a visita, dirigindo-se ao estacionamento e saindo de carro. Alguns vão de um lado a outro do complexo de carro, estacionando no anexo. Poucos grupos fazem a travessia a pé, o que pode ser um indício de descontinuidade entre os dois equipamentos culturais. Uma passarela suspensa coberta, ligando os dois equipamentos, poderia ser uma solução viável para evitar a descontinuidade da visita.

O último objetivo da pesquisa foi identificar as diferenças entre a percepção do espaço construído (*wayfinding*) na ECB e EA a partir da percepção do público/visitante e dos educadores. A partir do acompanhamento das visitas e da observação participante, foi possível identificar que embora os mediadores tenham definido a *priori* percursos específicos para as visitas, nem

sempre o público/visitante segue a risca este percurso. Alguns visitantes costumam seguir o grupo e ficar apenas o tempo definido pelo mediador diante das obras expostas, enquanto outros procuram se distanciar, ficando à margem, demorando mais tempo na apreciação dos trabalhos expostos, bem como seguindo trajetos alternativos ao previsto pelos mediadores, o que demonstra a autonomia do público para definir seu próprio percurso durante a visita.

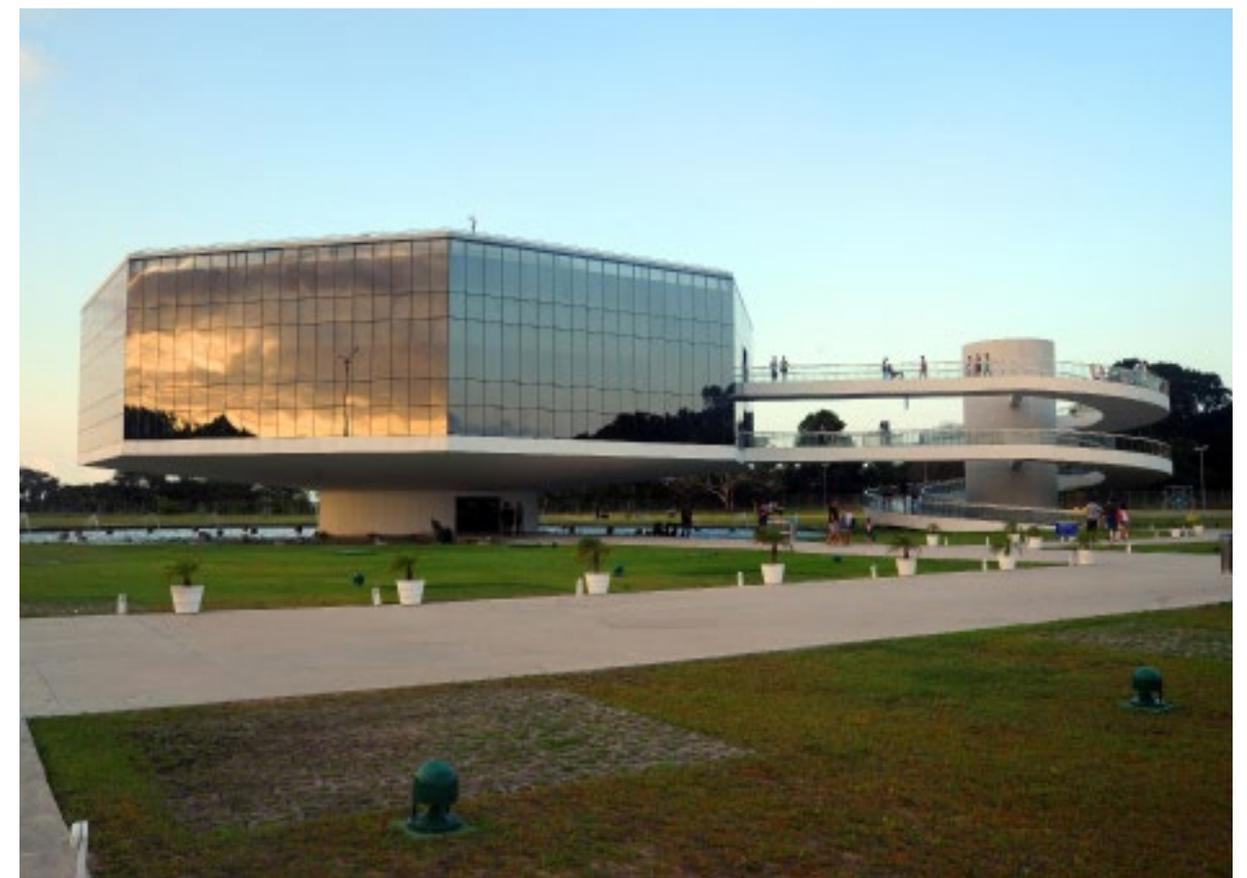
Como resultado da pesquisa, foi possível apontar dados e parâmetros iniciais para avaliação dos públicos da ECB e EA em João Pessoa. Este foi um dos primeiros estudos de públicos desenvolvidos em uma instituição cultural no estado da Paraíba, apontando possibilidades para

o desenvolvimento de novos estudos em outras instituições culturais locais.

Um resumo expandido desta pesquisa foi apresentado no III Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, em dezembro de 2015, e outro artigo está sendo elaborado para publicação em uma coletânea vinculada ao Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq).

Consideramos que este projeto alcançou o êxito esperado, abrindo possibilidades de continuidade para novas pesquisas de estudos de públicos na ECB e EA e em outras instituições culturais do Estado da Paraíba.

Estação Cabo Branco  
Foto: Edgar Rocha.



## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, A. M. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. In: Anderson Pinheiro. (Org.). *Diálogo entre Arte e Público*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, p. 30-34.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, Rejane Gomes (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

DA COSTA, Robson Xavier. *Percepção ambiental em museus paisagens de arte contemporânea: a legibilidade do Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal avaliada pelo público/visitante*. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Orientadora Profª. Drª. Gleice Elali. Natal, RN, Brasil: PPGAU, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise sintática do espaço expositivo: estudo do *layout* da Estação Cabo Branco em João Pessoa e sua relação como patrimônio urbano. In: *Anais do 19º Encontro Nacional da ANPAP*, Cachoeira, Bahia, Brasil, 2010. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpcr/robson\\_xavier\\_da\\_costa.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpcr/robson_xavier_da_costa.pdf).

\_\_\_\_\_. Museus como espaços de contradição: a construção do lugar da arte na arquitetura contemporânea. In: *Anais do V Encontro de História da Arte da UNICAMP*. Campinas, São Paulo, Brasil: IFCH UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cha/eha/atas/2009/DA%20COSTA,%20Robson%20Xavie%20-%20VEHA.pdf>.

FONSECA, Mariana. *Um panorama dos Museus do Brasil*. 19/10/2010. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=2941>. Acesso em: Junho de 2016

GALLEGO, Alberto e BENITÉZ, Casilda. Lá proliferación de barrios de museos. Estudios de caso Madrid y Granada. In: SEMEDO, Alice e NASCIMENTO, Elisa Noronha (org.). *Atas do I Seminário de Investigação em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola*. Volume 03, 2009, p. 77-86.

GANT, Maria Luisa Bellido. *Aprendiendo de Latinoamérica: El Museo Como Protagonista*. Gijón, Espanha: Trea, 2007.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. *Entre Cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp, 2004.

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LÓPEZ, Virgínia Garden. El laboratorio permanente de público de museos: un proyecto de investigación, una herramienta de gestión. In: SEMEDO, Alice e NASCIMENTO, Elisa Noronha (org.). *Atas do I Seminário de Investigação em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola*. Volume 03, 2009, p. 60-67.

MARTINS, Luciana Conrado; NAVAS, Ana Maria; CONTIER, Djana e SOUZA, Maria Paula Correia de (Org.). *Que público é esse? Formação de Públicos de Museus e Centros Culturais*. 2013. Disponível em: <http://www.institutovotorantim.org.br/shared/pdf/que-publico-e-esse.pdf>. Acesso em: 10.03.2016.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. Coleção Museu, Memória e Cidadania, 2008.

SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sérgio Célio (Orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria – RS: Editora da UFSM, 2008.

WILDER, G. S. *Inclusão Social e Cultural: Arte Contemporânea e educação em museus*. São Paulo: UNESP, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## OS AUTORES

### Adriano Ricardo Ferreira da Silva

Bacharel em Ciências Sociais e licenciando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Interesse nas áreas de Sociologia do Trabalho e educação. Atualmente trabalhando com pesquisas nas áreas de educação patrimonial, infância e juventude. E-mail: [adrianoref@gmail.com](mailto:adrianoref@gmail.com)

### Amanda Carlo Gomes Paraíso

Graduada em História, especialista em História do Século XX e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, leciona no Instituto Pernambucano de Ensino Superior - IPESU e é assessora na Gerência de Preservação do Patrimônio Cultural da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - Fundarpe, atuando no setor de educação patrimonial. E-mail: [amandaparaíso@gmail.com](mailto:amandaparaíso@gmail.com)

### Amanda de Andrade Viana

Licenciada em artes cênicas pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Educação Básica e Infantil. Atua na área do teatro de animação com bonecos, desenvolvendo ações e projetos sobre pesquisas estéticas e manutenção do teatro de bonecos popular da Paraíba. Atualmente é diretora de produção e pesquisa da ONG Cia Boca de Cena. E-mail: [amanda.bonecos@gmail.com](mailto:amanda.bonecos@gmail.com)

### Anicleide de Sousa

Possui graduação e é Mestranda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Tem interesse na área de História do Brasil Imperial, com ênfase em História da Paraíba no século XIX, pesquisando principalmente o abandono infantil na Paraíba oitocentista e população negra no Sertão paraibano. E-mail: [cleidinhasousa19@hotmail.com](mailto:cleidinhasousa19@hotmail.com)

### Antonio Carlos Santos do Nascimento Passos de Oliveira

Bacharel em engenharia civil com ênfase em hidrovias, engenheiro do trabalho, especialista em ordenamento territorial urbano, mestre em engenharia civil e mestre em engenharia de produção. Doutorando em Engenharia Civil. Professor da disciplina Noções de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa. E-mail: [profnascimento@unifesspa.edu.br](mailto:profnascimento@unifesspa.edu.br)

### Aracy Guimarães dos Santos

Graduada em arquitetura (UFPB); Especialista em Arquitetura Hospitalar (UFBA) e Pesquisadora Voluntária do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq). Arquiteta aposentada da Suplan. E-mail: [bhadra2.aracy@gmail.com](mailto:bhadra2.aracy@gmail.com)

### Átila Tolentino

Graduado em Letras Português pela Universidade de Brasília - UnB (1997), com especialização em políticas públicas e gestão governamental pela Escola Nacional de Administração Pública (1999) e em gestão de políticas públicas de cultura pela UnB (2008). Mestre em Sociologia pela UFPB. É da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com atuação no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Coordena as ações da Casa do Patrimônio da Paraíba. E-mail: [atilabt@gmail.com](mailto:atilabt@gmail.com)

### **Camila A. de Moraes Wichers**

Doutora em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (2012) e em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (2011). Tem se dedicado a estudos voltados às apropriações do patrimônio arqueológico, com atuação em dezenas programas de educação patrimonial. Atualmente é professora adjunta do curso de Museologia e da Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás. E-mail: camilamoraes@ufg.br

### **Emanuel Oliveira Braga**

Graduado em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba e doutorando em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. É Antropólogo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 2006. E-mail: eobraga@yahoo.com.br

### **Flávia Paloma Cabral Borba**

Mestre em Educação, especialista em Gestão Educacional e licenciada em História. Realiza pesquisas nas áreas de gestão e avaliação de políticas públicas de educação e cultura, mediação cultural e universidade. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: palomacborba@gmail.com

### **Flávio Barbosa da Silva**

Graduado em Desenho Industrial pela Universidade Federal de Pernambuco e foi bolsista do Programa de Especialização em Patrimônio da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - Fundarpe. Atualmente, é assessor na Gerência de Preservação do Patrimônio Cultural da mesma fundação, atuando nos campos da comunicação e memória cultural. E-mail: flavio.pontual@yahoo.com.br

### **Francisco Sávio da Silva**

Graduando em Arquivologia pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve atividades nas áreas de Educação Patrimonial, Difusão Cultural em Arquivos e Responsabilidade Social do Arquivista. Está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas (NEABI) e é integrante do Grupo de Pesquisa CNPQ Informação e Inclusão Social. E-mail: savioczpb@gmail.com

### **Giane Maria de Souza**

Professora e pesquisadora graduada em História pela Univille, especialista em República, movimentos sociais e democracia pela UFMG, mestre em Educação pela Unicamp e doutoranda em História pela UFSC. Representante da sociedade civil no Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC/MinC no Colegiado de Patrimônio Cultural Imaterial. É coordenadora técnica do Conselho Gestor do Sistema Municipal de Museus de Joinville/SC. E-mail: gianehist@gmail.com

### **Josilene Pereira Pacheco**

Possui graduação e é Mestranda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Tem interesse em História do Brasil Imperial e escravidão no século XIX. Pesquisa sobre a trajetória da população negra, dentre as várias instâncias que compunham o cotidiano desses indivíduos até os dias atuais, visando a articulação entre essas informações e sua contribuição para as discussões empreendidas pelas leis 10.639/02 e 11.645/08. E-mail: lena\_18xg@hotmail.com

### **Juscelino dos Passos de Oliveira Junior**

Graduando do curso de museologia do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: jnr.passos@gmail.com

### **Letícia Helen Silva Teles**

Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária na Superintendência do Iphan/PB. Desde 2015, atua no Projeto Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História no Varadouro (João Pessoa-PB). E-mail: leticiaufpb@hotmail.com

### **Luzia A. de Paula Silva**

Acadêmica do curso de Museologia da Universidade Federal de Goiás. Vem desenvolvendo pesquisas no campo da musealização da Arqueologia, envolvendo levantamento das coleções arqueológicas em instituições museais e outras, buscando identificar condições de salvaguarda, acondicionamento e difusão do conhecimento. Atualmente é professora na rede municipal de educação de Goiânia. Licenciada em Educação Física (FEFD/UFG, 1995). E-mail: luzia.paulasilva@gmail.com

### **Rafael Teixeira Vidal**

Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal de São João del Rei. Cursa Especialização em Política e Planejamento Urbano no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR-UFRJ) onde pesquisa os sistemas naturais presentes nos marcos regulatórios da noção de Patrimônio Ambiental, seus agentes institucionais e as reverberações no Planejamento Urbano. E-mail: rafaelvidal@gmail.com

### **Regina Célia Gonçalves**

Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências Sociais e Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba. Desde 1991 é docente do Departamento de História da UFPB. Atua na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia e Ensino de História/História local. E-mail: reginacelia.ufpb@gmail.com

### **Robson Xavier da Costa**

Docente do Departamento de Artes Visuais UFPB; Pós Doutorando pelo PGEHA MAC USP; Doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFRN); Mestre em História (PPGH UFPB) e Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPB). Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE e do Laboratório de Pesquisa em Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) e líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq). E-mail: robsonxavierufpb@gmail.com

### **Tarcísio Augusto Alves da Silva**

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisas nas áreas de Sociologia, meio ambiente, educação ambiental e desenvolvimento rural. E-mail: deescada@yahoo.com.br

### **Thiago Brandão da Silva**

Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba. Está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Desenvolve atividades acadêmicas com propósito de ampliar pesquisas sobre a população negra na diáspora. Atualmente atua como professor de História (Fundamental II), na rede particular de ensino em João Pessoa – PB. E-mail: thiagoufpb13@gmail.com

### **Viviane dos Santos Coutinho**

Licenciada em Artes Visuais (UFPB). Bolsista PROBEX 2015. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI/UFPB/CNPq). E-mail: coutinhosviviane@gmail.com

**Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan**  
**Superintendência do Iphan na Paraíba**

Praça Antenor Navarro, 23 - Varadouro

CEP 58010-480 - João Pessoa/PB

Telefone: (83) 3241-2896 e 3221-2496

E-mail: [iphan-pb@iphan.gov.br](mailto:iphan-pb@iphan.gov.br)

[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)

Blog da Casa do Patrimônio da Paraíba

<http://casadopatrimoniopb.com>

E-mail: [casadopatrimonioparaiba@gmail.com](mailto:casadopatrimonioparaiba@gmail.com)



Este livro foi publicado em junho de 2017.  
No seu miolo, foram utilizadas as fontes Duepuntozero e Frutiger LT Std.



CASA DO  
PATRIMÔNIO  
DA PARAÍBA

IPHAN **80** ANOS 1937  
2017

MINISTÉRIO DA  
**CULTURA**

