

HILDA JAQUELINE DE FRAGA
CLAUDIRA DO SOCORRO CIRINO CARDOSO
ÉVERTON REIS QUEVEDO
VÉRA LUCIA MACIEL BARROSO
ORGANIZADORES

EXPERIMENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO

PRÁXIS PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

EXPERIMENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO

**PRÁXIS PARA UMA
EDUCAÇÃO DIALÓGICA**

LEI DE
INCENTIVO
À CULTURA



Ministério da Cultura e
Centro Histórico-Cultural Santa Casa

Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre

Alfredo Guilherme Englert
Provedor

Direção Executiva

Julio Flávio Dornelles de Matos
Diretor Geral

Jader Pires
Diretor Administrativo

Gisele Nader Bastos
Diretora de Operações

Antonio Nocchi Kalil
Diretor Médico e de Ensino e Pesquisa

Ricardo Englert
Diretor Financeiro

Ricardo Gallichio Kroef
Diretor Técnico

Centro Histórico-Cultural Santa Casa

Andréa Schüür Macagnan
Gerente

Denise Viana
Coordenação

Realização:



**Irmandade da Santa Casa
de Misericórdia de Porto Alegre**



**CENTRO HISTÓRICO
CULTURAL SANTA CASA
PORTO ALEGRE**



**MINISTÉRIO DA
CULTURA**

UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE
CENTRO HISTÓRICO-CULTURAL SANTA CASA

EXPERIMENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO

PRÁXIS PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Hilda Jaqueline de Fraga
Claudira do Socorro Cirino Cardoso
Éverton Reis Quevedo
Véra Lucia Maciel Barroso
Organizadores

EVANGRAF / ISCMPA
Porto Alegre
2023

Copyright: dos autores

1ª edição: 2023

Direitos reservados desta edição

*Irmandade da Santa Casa
de Misericórdia de Porto Alegre*

Revisão linguística

Rosana Maron

Produção gráfica e impressão

Evangraf - (51) 3336.2466

Os textos são de responsabilidade de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experimentações do patrimônio : práxis para uma educação dialógica /
 organizadores Hilda Jaqueline de Fraga ... [et al.]. – Porto Alegre :
 Evangraf : ISCMPA, 2023.
 472 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5699-239-6

1. Patrimônio cultural - Educação. 2. História - Estudo e ensino.
3. Cidadania. 4. Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre -
Patrimônio. 5. Memória coletiva. I. Fraga, Hilda Jaqueline de.

CDU 35.073.515.3:37

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

Sumário

Prefácio

Janice Gonçalves..... 9

Apresentação

Hilda Jaqueline de Fraga, Claudira do Socorro Cirino Cardoso,
Éverton Reis Quevedo e Véra Lucia Maciel Barroso 14

I PARTE

PATRIMÔNIO: DIÁLOGOS FREIRIANOS

A Educação Patrimonial à luz de Paulo Freire: reflexões e inspirações

Maria de Lourdes Parreiras Horta 19

Paulo Freire e os saberes oprimidos como patrimônio ético-político, epistemológico e social

Jason Ferreira Mafra 33

II PARTE

SANTA CASA DE PORTO ALEGRE: PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

A Misericórdia de Porto Alegre como patrimônio: história, cultura e educação

Véra Lucia Maciel Barroso 58

Um dia de investigação no Arquivo: Educação Patrimonial no CHC Santa Casa

Edna Ribeiro de Ávila e Giovanna Adam Ferreira 81

III PARTE
PATRIMÔNIO, CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Um exemplo de liberdade: eco-experiência pedagógica em Lisboa (Portugal)

Adelino Cardoso 105

O ensino de História nos Institutos Federais: processos de hegemonização no Instituto Federal da Paraíba - IFPB (Brasil)

Manoel Pereira de Macedo Neto 119

Creativa Monumento en la formación superior de futuros educadores musicales: Rosario (Argentina)

Patricia Silvana San Martin 141

IV PARTE
PATRIMÔNIO NA PANDEMIA

História Oral: reflexões sobre sua prática e algumas notas sobre o Projeto Documentando a Experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul (Brasil)

Carla Simone Rodeghero 164

O MuDI e a preservação do patrimônio na pandemia: Pelotas (RS)

Daniel Mauricio Viana de Souza e Noris Mara Pacheco Martins Leal.... 186

Desafios da Arqueologia e do Patrimônio na Educação em contexto pandêmico: um estudo de caso (Minas Gerais - Brasil)

Solange Nunes de O. Schiavetto, Luís César Schiavetto
e Pedro Paulo A. Funari..... 202

Educação, Patrimônio e Turismo na pandemia e no pós-pandemia: caminhos e possibilidades na era digital

Elis Regina Barbosa Angelo e Isabela de Fátima Fogaça 222

Instituto Oyá: experiências de pedagogias ancestrais do patrimônio em tempos de pandemia (Salvador - Bahia)

Hilda Jaqueline de Fraga e José Roberto Severino 243

V PARTE

EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL

A exploração do pensamento histórico e de consciência patrimonial em contexto de museu: um estudo com alunos da Licenciatura de Educação Básica da Universidade do Minho (Braga - Portugal)

Maria Glória Parra Santos Solé 261

Santo Amaro do Sul (RS - Brasil): um pertencimento a ser feito

Angelita da Rosa 287

Arqueología en la escuela: indagar el pasado para construir el futuro (Bogotá - Colombia)

Luz Mery Guzmán Lamprea e Cecilia Lamprea de Guzmán 304

VI PARTE

PATRIMÔNIO, HISTÓRIA PÚBLICA E PRÁXIS

Educação Patrimonial e o Ecomuseu do Corvo: um museu da comunidade e para a comunidade (Arquipélago dos Açores - Portugal)

Deolinda Estêvão 327

Educar com os indígenas: anotações sobre uma ação educativa no Museu Julio de Castilhos (Porto Alegre - RS/Brasil)

Cinara Isolde Koch Lewinski, Letícia Turcato Heinzelmann,
Lizandra Caon Bittencourt, Rosangela Cristina Ribeiro Ramos
e Zita Rosane Possamai 347

História Pública, memória e patrimônio: os projetos AMHOR e arte e história local no sul mineiro (Alfenas - MG/Brasil)

Marta Gouveia de Oliveira Rovai 360

Ser cubano: identidade e cultura do colonialismo às insurgências pedagógicas (Cuba)

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite 384

Patrimônio: o que significa ressignificar no Terceiro Milênio

Simone Back Prochnow 410

E agora, o que fazemos? Ponta Delgada (Açores - Portugal) como Capital Europeia da Cultura

Susana Goulart Costa..... 422

POSFÁCIO

Uma “missão” de Paulo Freire

Hugues de Varine 442

Une «mission» de Paulo Freire

Hugues de Varine 447

Autores 451

Organizadores 455

Prefácio

JANICE GONÇALVES¹

Organizar coletâneas é trabalho delicado e paciente de convidar, reunir e articular um conjunto de profissionais em torno de uma temática em comum, dando a conhecer projetos, trabalhos e análises que carregam potencialidades de aprofundamento e renovação de debates. Diversidade e diálogo, cabe salientar, costumam estar no horizonte desse tipo de publicações: de um lado, a diversidade de percursos formativos dos autores, de campos disciplinares, de perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, de experiências vividas e compartilhadas, bem como de posicionamentos; de outro, o diálogo entrevisto nos liames entre os textos, em parte apontados pelos organizadores, em parte desvelados no processo de leitura.

Experimentações do patrimônio: práxis para uma educação dialógica é uma coletânea que se conecta a outras, publicadas a partir de 2015, e que compõe um projeto construído coletivamente, voltado para pensar o patrimônio cultural em suas múltiplas facetas, embora com nítida ênfase em suas dimensões educativas. A primeira coletânea desse projeto, *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*, surgiu em 2015; a segunda, *Experimentações, políticas culturais e patrimônios*, em 2018; a terceira, *Experimentações do patrimônio: diversidades e resistências*, em 2021 (FRAGA et al., 2015; FRAGA et al., 2018; FRAGA et al., 2021).

1 Doutora em História (USP), professora do Departamento. História e PPG História (UDESC), e coordena o Laboratório de Patrimônio Cultural (LabPac) da UDESC. Contato: janice.gn-clvs@gmail.com

Os organizadores da presente coletânea participaram da organização das anteriores e certamente foram responsáveis não apenas pela persistência do projeto, mas pela ampliação geográfica dos debates nele acolhidos – superando, assim, os limites do Brasil para abarcar outros países do Cone Sul e, em seguida, também experiências e “experimentações” realizadas no âmbito de Portugal. Na presente publicação, os textos reunidos estão ancorados em vivências e reflexões construídas no território brasileiro (em locais das regiões Sul, Sudeste e Nordeste), mas que estão ainda referidas à Argentina, à Colômbia, à Cuba, à França e a Portugal.

Outro aspecto a considerar, e que marca o projeto *Experimentações*, é a relação das coletâneas produzidas com eventos que oportunizaram o contato prévio dos autores com diferentes audiências, em palestras e debates presenciais ou *online*, neste último caso marcados pelas difíceis condições impostas pela pandemia de Covid-19. Nesse quesito, o Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Porto Alegre tem atuado como *locus* articulador fundamental.

Dedicado a refletir sobre o patrimônio em sua relação com uma “práxis para uma educação dialógica”, não por acaso o livro se inicia e se encerra, explicitamente, com referências alentadas ao educador brasileiro Paulo Freire, em textos de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Jason Ferreira Mafra e Hugues de Varine. Por outro lado, as potencialidades dialógicas investigadas na coletânea tomam como elemento-chave, com frequência, a noção de “educação patrimonial”, não somente no já referido texto de Maria de Lourdes Parreiras Horta (que revisita sua própria contribuição para difundir a noção no Brasil), mas marcadamente nos capítulos sob a responsabilidade de Edna Ribeiro de Ávila e Giovanna Adam Ferreira (a respeito da oficina “Um dia de investigação no Arquivo”, realizada no CHC Santa Casa, de Porto Alegre); de Angelita da Rosa (sobre atividades educativas realizadas na vila de Santo Amaro do Sul, também no Rio Grande do Sul); de Maria Glória Parra Santos Solé (acerca da experiência de visita de licenciandos em História ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa, em Braga, Portugal); e de Deolinda Estevão (que apresenta a proposta educativa do Museu do Corvo, nos Açores).

Tais práticas educativas desdobram, na publicação, dimensões que englobam uma educação para o patrimônio (de modo a permitir que seja problematizado e interpretado), assim como uma educação com o patrimônio, sobretudo em suas conexões com o ensino de História. Não obstante, a educação musical aparece no relato elaborado por Patrícia Silvana San Martín, que mobilizou estudantes universitários em torno do “Monumento Histórico Nacional a la Bandera”, na cidade argentina de Rosário. Convém salientar, aliás, que as experiências relatadas, quando envolveram especificamente o ensino formal, abrangeram considerações em torno de seus vários níveis (básico, médio e superior).

Esses olhares sobre o patrimônio cultural foram ainda lançados a partir de distintos campos disciplinares. Além das contribuições e perspectivas da Educação, da História e da Música, anteriormente referidas, estão presentes (e por vezes imbricadas) as da Arqueologia (como no capítulo elaborado por Pedro Paulo Funari, Solange Nunes Schiavetto e Luís César Schiavetto e no texto das educadoras e pesquisadoras colombianas Luz Guzmán Lamprea e Cecília Lamprea de Guzmán); da Arquitetura e do Urbanismo (notadamente no capítulo escrito por Simone Back Prochnow); e da Museologia (com destaque para o capítulo que tematiza o Museu Diários do Isolamento – MuDI, de autoria de Maurício Viana de Souza e Noris Mara Pacheco Martins Leal); e para o capítulo que apresenta uma ação renovadora, em articulação com grupos indígenas, no Museu Júlio de Castilhos (de autoria da historiadora Zita Possamai e das graduandas em Museologia Cinara Lewinski, Letícia Heinzelman, Lizandra Bittencourt e Rosangela Ribeiro Ramos).

Os impactos da Covid-19 para o campo educacional e patrimonial, considerado o momento em que os textos da coletânea foram produzidos, não poderiam deixar de ser abordados, sendo alvos privilegiados de toda uma seção do livro, com cinco capítulos, entre os quais três ainda não mencionados: o de Carla Rodeghero, envolvendo projetos específicos de história oral; o de Elis Barbosa Angelo e Isabela Fogaça, abordando visitas virtuais a museus e sítios patrimoniais; e o capítulo sobre “pedagogias ancestrais”, a partir de pesquisa desenvolvida com ialorixás ligadas ao terreiro de umbanda baiano Ilê Axé Oyá, elaborado por Hilda Jaqueline de Fraga e José Roberto Severino.

Desafios dialógicos no campo patrimonial, por força da própria proposta da coletânea, atravessam suas páginas, quer pensados em situações de interação presencial (como na proposta de um “roteiro público” sobre Alfenas, comentado por Marta Rovai), quer nas condições de interação mediada por telas de celulares e computadores conectados via World Wide Web.

Compreender, problematizar e debater as dimensões patrimoniais de referências culturais locais são aspectos desses desafios dialógicos que podem ser vislumbrados, por exemplo, nos capítulos de autoria de Véra Lúcia Maciel Barroso (sobre a Santa Casa de Porto Alegre); de Adelino Cardoso (referido a uma “ecoexperiência pedagógica” em Lisboa); de Maria do Carmo Caldas Leite (sobre os impasses gerados no processo histórico de construção da “cubania”); e de Susana Goulart Costa (sobre a candidatura da cidade de Ponta Delgada, nos Açores, como capital europeia da cultura).

Por sua vez, a busca de diálogo efetivo e significativo enlaça o movimento de “fazer com”, e não meramente de “fazer para”, o que transforma aqueles usualmente percebidos como “público” em parceiros decisivos. É o que está presente, muito fortemente, no projeto com as alorixás do Instituto Oyá, assim como no de releituras da exposição “Memória e Resistência” por lideranças Mbyá-Guarani e Kaingang no Museu Júlio de Castilhos, ambos já referidos.

Etimologicamente, experimentar está associado a testar, ensaiar, provar. É, por consequência, uma abertura ao erro e à busca criativa de alternativas. Neste novo volume do projeto *Experimentações*, que novamente imbrica patrimônio cultural, educação e perspectivas de cidadania ativa, as singularidades dos trabalhos nele reunidos não impede confluências em torno da escuta e da partilha, duas palavras-chave fundamentais no exercício dialógico.

Referências

FRAGA, Hilda Jaqueline de; CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino; QUEVEDO, Éverton Reis; BARROSO, Véra Lucia Maciel; SOUZA, Renata Cássia Andreoni de

(Org.). *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Jaguarão: Selbach e Autores Associados, 2015.

FRAGA, Hilda Jaqueline de; CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino; QUEVEDO, Éverton Reis; BARROSO, Véra Lucia Maciel; SOUZA, Renata Cássia Andreoni de (Org.). *Experimentações: políticas culturais e patrimônios*. Porto Alegre: EST, 2018.

FRAGA, Hilda Jaqueline de; CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino; QUEVEDO, Éverton Reis; BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Experimentações do patrimônio: diversidades e resistências*. Porto Alegre: Fi, 2021 [recurso eletrônico].

Apresentação

É motivo de grande alegria compartilharmos mais um volume da série *Experimentações*. Uma publicação que ao longo da sua existência tem buscado conectar-se aos diferentes cenários das políticas patrimoniais e aos debates emergentes do campo. Para isso, conta com aportes de investigadores(as) do Brasil, França, Argentina, Colômbia, Portugal continental e Região Autónoma dos Açores, com uma larga trajetória e ativismo no terreno dos direitos humanos e culturais em seus países de origem.

Graças ao diálogo colaborativo transcendendo as fronteiras geográficas, a cada obra lançada pelos organizadores da série *Experimentações*, encontramos análises abarcando temas que nos afetam enquanto seres coletivos, com sonhos e aspirações de uma sociedade democrática, plural, inclusiva e ecopedagogicamente sustentável, dentre as tantas demandas do nosso tempo.

Como não poderia ser diferente, em continuidade ao trabalho, esta quarta obra da série reafirma tais propósitos ao trazer como título *Experimentações patrimoniais: práxis para uma educação dialógica*. A escolha do tema se deve às lutas recentes dos inúmeros movimentos sociais pelos direitos à história, à educação pública de qualidade e à salvaguarda dos bens e valores culturais de grupos e povos historicamente excluídos.

Além disso, o conjunto da obra interpela o(a) leitor(a) para um olhar mais acurado acerca dos múltiplos territórios em que a reflexão sobre a

nossa historicidade se encontra presente, como reporta Francisco Ramos na obra *A danação do objeto* (2004), fazendo do patrimônio cultural uma categoria de máxima importância para a práxis social emancipatória.

Do mesmo modo, presta uma justa homenagem ao grande educador brasileiro Paulo Freire, cujas comemorações do seu centenário em 2021 demonstram a atualidade do seu pensamento inconformado com as injustiças sociais e com a alienação cultural. Dentre as muitas contribuições do seu legado, cabe retomar a potência do sentido por ele atribuído ao verbo “esperançar”, referendado no livro *Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992).

Segundo ele, “[...] esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”. As palavras do educador expressam o significado especial do quarto volume que ora socializamos, ao se tratar de uma publicação tecida em um momento no qual o sentimento de esperança se fortalece, como demonstrado nos trabalhos e temáticas distribuídos nas seis sessões que a compõem.

A começar pela sessão *Patrimônio: diálogos freirianos*, reunindo textos inspirados em encontros com Paulo Freire que em muito contribuíram para uma noção mais expandida de patrimônio, seja enquanto objeto-chave para práticas de alfabetização cultural, via Educação Patrimonial, seja por incorporar ao rol dos bens e valores culturais os saberes oprimidos de comunidades e povos. E revelando também o papel ético-político, epistemológico e social dessa categoria.

Na sessão seguinte, *Santa Casa de Porto Alegre: patrimônio e educação*, deparamo-nos com ações associadas às sensibilidades em torno da salvaguarda de uma instituição bicentenária: a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Tais percursos ampliados no tempo presente, com a criação posterior do Centro Histórico-Cultural, abarcam, igualmente, um conjunto de iniciativas educativas, abrangendo o acervo documental do seu Arquivo. As mesmas visibilizam entrelaçamentos com a perspectiva freiriana de educação assentada na autonomia, na cidadania e, consequentemente, no reconhecimento da própria história dos sujeitos. Fato este que identifica esse lugar de memória como um potente laboratório

de experimentações patrimoniais da capital e do estado do RS, como explicitam os percursos esboçados.

Em *Patrimônio, currículo, ensino médio e formação profissionalizante*, os trabalhos nos brindam com análises acerca das interfaces do patrimônio imbricadas à educação como prática da liberdade e do cuidado, como no caso de Portugal, ao inserir a comunidade e a sua relação com a natureza como debates imprescindíveis para a apropriação criativa do legado histórico e dos bens e valores culturais. Da mesma forma em que contemplam as problematizações sobre o patrimônio cultural e formação docente na educação musical e o ensino de história no Brasil, focadas na integralização do Ensino Técnico ao Ensino Médio, põem em cheque a proposta emancipatória da educação profissional balizada, nas últimas décadas, pela defesa das diversidades socioculturais como fundamental para a democracia.

Na quarta sessão, *Patrimônio na pandemia*, as inferências giram em torno de estudos do patrimônio no contexto pandêmico, vivências e desafios colocados pelo isolamento social. Destes resultam registros transformados em acervos, contando com a metodologia da História Oral e com o uso das tecnologias digitais na criação de museus virtuais e reunindo depoimentos nos roteiros turísticos e programas educativos no âmbito da Arqueologia. A sessão finaliza com a emergência de pedagogias ancestrais para o patrimônio, relacionadas à matriz africana em bairros periféricos, somando-se às múltiplas leituras que os textos dessa sessão oportunizam sobre os impactos da Covid-19 e sobre as alternativas encontradas para o seu enfrentamento no campo em questão.

Dando continuidade, a quinta sessão, *Educação e consciência patrimonial*, apresenta experiências com o patrimônio geradas nas mais diversas ambiências educativas, com destaque para os museus, para a cidade e seus monumentos e para a escola com base na proposta de Educação Patrimonial. De forma participativa e dialógica, todos se convertem em espaços profícuos para a consciência patrimonial entre os estudantes da educação básica, educadores(as) em formação e comunidades locais.

Na última e sexta sessão, *Patrimônio, história pública e práxis*, o patrimônio coloca em cena o valor formativo dos ecomuseus na qualificação dos territórios do seu entorno e das suas formas de vida, recuperando, as-

sim, a assertiva de Freire de que toda ação educacional formal ou não formal só tem sentido se engajada à transformação social. Paralelamente, os textos reunidos nessa sessão pontuam resistências pregressas e atuais de grupos e povos ao modelo cultural hegemônico, abrindo caminhos para a decolonização das instituições e do conceito do patrimônio no terceiro milênio, além de intensificar a sua função pública.

Para concluir, não temos dúvida quanto à riqueza das experimentações e do legado freiriano constante na obra a ensinar, depois de tempos difíceis, a renovada esperança que nos reporta às generosas participações dos(as) autores(as) convidados(as). Mais do que nunca, “esperançar” é preciso.

Boa leitura!

Hilda Jaqueline de Fraga
Claudira do Socorro Cirino Cardoso
Éverton Reis Quevedo
Véra Lucia Maciel Barroso
Organizadores

I PARTE

PATRIMÔNIO:

DIÁLOGOS FREIRIANOS

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL À LUZ DE PAULO FREIRE: REFLEXÕES E INSPIRAÇÕES

MARIA DE LOURDES PARREIRAS HORTA¹

*“A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.”*

Meu encontro com Paulo Freire e com sua pedagogia libertadora, revolucionária e inspiradora foi determinante para o desenvolvimento seguro e fértil de minhas ideias sobre o Patrimônio e a Educação Patrimonial – que proponho, desde então, como um processo permanente, sistemático e dinâmico de trabalho educacional, a partir dos valores e signos da realidade e da identidade cultural de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo (muito além dos muros dos museus, da escola e da educação formal); e como instrumento de desenvolvimento, individual e coletivo. E já abrindo com o Mestre: “Para que homens, mulheres e crianças possam compreender sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*”.

Uma conversa com o Mestre, na sua casa, em São Paulo, em 1992, acompanhada na ocasião por outro mestre, o sociólogo Hugues de Varine, amigo de longa data de Paulo, possibilitou-me expor-lhe minhas ideias e propostas de trabalho, a partir do conhecimento e apreensão dos objetos da cultura material, de suas evidências e processos, como instrumentos de afirmação e identificação dos indivíduos, em sua trajetória histórica,

¹ Museóloga, consultora independente. Rio de Janeiro/RJ. Contato: mlhorta@gmail.com

passada e presente. O caminho que propunha para esse trabalho inspirava-se nas propostas e nos conceitos de Paulo Freire, considerando os objetos culturais, dentro e fora dos museus e instituições, com a força das “palavras-chave”, em sua metodologia de alfabetização.

A ideia dos “objetos-chave”, como elementos do cotidiano dos grupos sociais, presentes na vida dos educandos e educadores, colocava-se em paralelo aos signos linguísticos, espelhando-os, refletindo-os, como chaves para a “leitura do mundo” e do contexto em que estavam inseridos. Partindo desse conceito, propus a definição desses objetos da cultura, dessas “coisas” do cotidiano, das mais simples às mais raras, como instrumentos para uma “alfabetização cultural”, possibilitando a leitura dos diferentes mundos em que se situam, e o aprendizado das “lições das coisas” que os povoam e enriquecem. A ideia de “objetos geradores”, produtores de significados e significâncias, num processo infinito de *semiose*, como propôs Umberto Eco,² ganha força em sua aplicação no processo educacional e sua metodologia de pesquisa. Um processo contínuo de “descoberta do objeto”, em seu “horizonte do passado” até seu estado presente, é a base da proposta da Educação Patrimonial, explorada em nosso “Guia Básico”³ e em outros textos publicados, como ponto de partida para a experiência da descoberta de si e do outro como agentes da criação e produção cultural.

Nesse processo de aprendizado, os diferentes efeitos e resultados de um trabalho de educação permanente e aberta se farão sentir: a recuperação da autoestima através do reconhecimento da própria identidade das comunidades, da compreensão de seu processo histórico, do passado ao presente, de suas capacidades criativas, estéticas e produtivas; a preocupação com a proteção e com a guarda dessas memórias descobertas e valorizadas; a consciência da importância e do valor da memória coletiva na vida de uma sociedade. Ao se apropriarem de seu patrimônio cultural, material e imaterial, após compreendê-lo como “herança”, recebida de seus antepassados, e devida aos seus descendentes, os membros de uma comunidade se percebem mais “ricos”, mais reforçados em sua dignidade própria, mais “poderosos”

2 ECO, Umberto. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

3 HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et. al. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

em seus lugares no tabuleiro do xadrez social. A ideia de *empowerment*, de “empoderamento”, enfocada por Paulo Freire como resultado de sua ação social e educativa, aflora naturalmente, e, principalmente, com alegria, ao final de um projeto de educação a partir do patrimônio cultural e histórico dos grupos envolvidos. Voltaremos a esse tema crucial mais adiante.

Os estudos da cultura material, da Antropologia, da Semiótica, da Comunicação, da Psicologia do aprendizado e da Pedagogia trouxeram-me mais subsídios para o embasamento conceitual e teórico de minhas proposições. Reforçadas e confirmadas pelas inúmeras experiências práticas e de campo, ao longo das décadas de trabalho, com meus companheiros e companheiras do campo museológico e patrimonial em que atuei. De modo especial, e em várias ocasiões, experiências nos territórios do Sul – Rio Grande e Santa Catarina – que me proporcionaram grandes vivências e ensinamentos. A companheira de labuta, Evelina Grunberg, poderia dizer o mesmo, e do quanto recebemos em troca, de conhecimentos, afetos e entusiasmo, por parte dos participantes dos seminários e oficinas realizados, não só naquela região, mas em inúmeras localidades em todo o país.

Nada substitui, entretanto, o alcance e o impacto do encontro com o Mestre, em sua casa em São Paulo, há exatamente três décadas, para o reforço de minhas proposições, intelectuais, conceituais e práticas. E claro, para a minha autoestima. Ainda hoje, passados todos esses anos, é possível determinar com clareza a fonte de inspiração e de conhecimento crítico que alimentou minhas formulações e proposições para um trabalho sistemático, num campo ainda virgem de teorização e sistematização, quando o lançamos, em 1983, no Museu Imperial de Petrópolis. Essa área de estudos específica, como água corrente, vem se infiltrando em todos os espaços, públicos ou privados, institucionais ou informais, onde há uma preocupação com a preservação e utilização do patrimônio cultural.

Vale dizer que, apesar de não ter o registro escrito ou gravado daquele encontro memorável, o diálogo e a interação com o Mestre foram estimulantes e absolutamente reconfortantes para o sentido e para a direção das minhas pesquisas e experimentações. Tenho, ao menos, sobre isso, uma testemunha de peso! Ao me despedir, recordo ainda a sensação de euforia com a percepção de que estava no caminho certo, mas que ainda haveria muito chão a percorrer.

Após as primeiras experiências com crianças e professoras de escolas de Petrópolis, que acorriam ao museu, para “ter aulas” sobre temas da nossa história, fomos aprimorando as etapas da “metodologia” proposta, a partir das respostas e observações recebidas durante esse trabalho. A aplicação do método da Educação Patrimonial, no âmbito das escolas, recebeu imediata aceitação pelas professoras e formandas em Pedagogia. Estendeu-se igualmente ao pessoal dos museus, dentro da rede federal do IPHAN e dos demais sistemas estaduais e municipais de museus do país, a partir do primeiro seminário, *Uso Educacional dos Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial, em julho de 1983. Em fins da década de 1990, por instância do Departamento de Promoção do IPHAN, elaboramos a publicação que até hoje tem servido de apoio fundamental para os agentes do patrimônio e da educação no país, o *Guia Básico da Educação Patrimonial*, sem maiores pretensões além do que o título sugere: a de funcionar como um roteiro básico, com os conceitos iniciais e com a proposta metodológica explicitados de forma clara, com exemplos e sugestões, para sua aplicação nos diferentes contextos. O departamento era, na época, chefiado pelo arquiteto Luís Antônio Bolcato Custódio, cuja experiência enquanto diretor regional do IPHAN no Rio Grande do Sul lhe permitira constatar a eficácia e os bons resultados do trabalho de Educação Patrimonial em diferentes municípios do estado. Trabalho que envolvia bens e sítios em processo de tombamento, ou com problemas de conservação e proteção, em conflito com os órgãos competentes, nos três níveis de jurisdição: municipal, estadual e federal.

Com relação à metodologia proposta para as ações e programas de Educação Patrimonial em nosso *Guia Básico*,⁴ é importante registrar que é

4 *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF, 1999, autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta e Evelina Grunberg e assistência de Adriana de Queiroz Monteiro. Apresentação de Luís Antônio Bolcato Custódio. Múltiplas edições e edição digital. Esta publicação é frequentemente referida como uma “cartilha”, designação que rejeitamos definitivamente por acreditar que o título de “guia” já fala por si: um instrumento de apoio ao trabalho educacional, com sugestões e orientações, não “lições”, ou regras normativas, que possam facilitar e inspirar o trabalho dentro e fora da sala de aula. Um “guia” não impede o trilhar de novos caminhos, de aventuras em novas trilhas de descoberta e de conhecimento, que é o que propomos ao final do trabalho.

ocasionalmente referida, em textos e ensaios sobre o assunto, como “trazida da Inglaterra” pela autora e “traduzida para o Brasil”. A afirmação deve ser corrigida, entretanto, apesar de ter sua parcela de verdade, pois nos inspiramos, em sua formulação, na metodologia proposta pelo Departamento de Educação do Reino Unido para uso das escolas de primeiro e segundo graus, e difundida pelo *English Heritage* (instituição britânica que corresponde ao nosso IPHAN) em seus treinamentos e *workshops*. Um dos quais pude assistir, em 1982, na cidade de Exeter, naquele país, e acompanhar seu desenvolvimento em uma escola em Londres. As etapas de aplicação do método de exploração e análise das “evidências” culturais, como são referidos os objetos, sítios arqueológicos e monumentos do patrimônio cultural, são propostas para o desenvolvimento do trabalho de estudo e conhecimento desses elementos do patrimônio, no que é referido como *Heritage Education* nos materiais publicados. Uma proposta que tem sua base no método científico de pesquisa e conhecimento, a partir da observação direta do fenômeno estudado, de sua análise e aproximação, através do questionamento e da formulação de uma sucessão de perguntas.

O *Department of Education and Science (DOE/DOS)* do Reino Unido possui grandes reservas técnicas, contendo material para empréstimo, oriundo das coleções dos museus, recurso que infelizmente não possuímos no Brasil, com raras exceções, em que museus nacionais produziram material semelhante. A validade e eficiência inegável dessa metodologia provocou em mim um forte impacto e um “insight” sobre a possibilidade de aplicar essa metodologia no processo educacional dos museus, pois este era o meu foco principal e inicial enquanto chefe do Setor de Museologia do Museu Imperial, em Petrópolis. Encontrava-me nessa função desde janeiro de 1978, quando assumi o departamento, a convite do saudoso professor e então diretor, Lourenço Luís Lacombe, graças a quem pude implantar e desenvolver as primeiras experiências de “Educação Patrimonial” no Museu de Petrópolis. A novidade era tal que me recordo bem do estranhamento que causei ao setor financeiro da instituição, quando solicitei a compra de centenas de rolos de papel crepom, cartolinas, pinéis, tesouras e colas. Nunca se havia comprado esse tipo de material no

museu, mesmo havendo um “setor educativo” que atendia já nessa época uma média de 30 mil alunos e professores de todo o Brasil. Estes, devidamente agendados, chegavam em grandes grupos, formando filas de até 500 crianças, esperando para entrar no Palácio de D. Pedro II. No desenvolvimento das atividades e “vivenciamentos dramáticos” de situações do passado, a confecção de trajes e adereços de época, inspirados nas coleções do museu, foram propostas comuns. Ao buscar nomear essa nova proposta pedagógica, especificamente desenhada para o trabalho no museu, a partir de seu acervo, e em direta relação com as escolas, “traduzi” a expressão inglesa *Heritage Education* pelo termo “Educação Patrimonial”, que me pareceu o mais adequado para expressar a natureza da atividade pedagógica que se propunha desenvolver até então. Algum tempo depois, principalmente com a realização do 1º Seminário, *Uso Educacional dos Museus e Monumentos*, baseado na experiência obtida na Inglaterra, em 1982, ficou claro que a “redução” da proposta, para limitar-se exclusivamente aos acervos museológicos, não seria adequada e desejável. O trabalho educacional, *Heritage Education*, que conheci na Inglaterra, não deixava de lado a experiência dos monumentos, das ruínas, do patrimônio industrial, dos sítios arqueológicos e das demais “evidências” protegidas pelo governo de Sua Majestade.

O patrimônio cultural, material e imaterial (este último ainda não consagrado pelo IPHAN, naquele momento) ultrapassa larga e inevitavelmente os limites e os muros (muitas vezes encastelados e de marfim) das instituições museológicas. Isto porque, mesmo estando representados nas coleções e arquivos dos museus, estes *índices*, ou *evidências* do processo cultural remetem, permanentemente, aos fenômenos e processos culturais do passado, ou ainda vivos, no presente, de onde foram extraídos como “exemplares raros”. Os objetos dos museus não “nasceram” nos museus. Desse modo, a Educação Patrimonial não pode, e não deve, no meu entender, reduzir-se a uma “educação museal”, como se propõe em muitas esferas institucionais, em período recente. Isto porque, há muito mais patrimônio cultural fora dos museus do que dentro deles, e é no seu campo de origem e produção que devemos buscar a fonte do conhecimento e da compreensão de seus valores e importân-

cia, ou “significância”, para a sociedade que o produziu, usou, coletou e eventualmente, descartou. Vale lembrar que a proposta conceitual e metodológica da Educação Patrimonial que desenvolvemos estabelece o “objeto cultural” como ponto de partida do ensino/aprendizagem (duas ações umbilicalmente interligadas no processo educacional). Partimos do objeto, de sua concretude e realidade, e não dos discursos sobre ele. Desse modo, não propusemos uma “Educação sobre o Patrimônio”, ou uma “Educação para o Patrimônio”, mas um processo educacional que tem o objeto cultural como a fonte geradora do conhecimento. E acreditamos que somente com seu conhecimento e apropriação por parte dos indivíduos é que o patrimônio será valorizado, protegido e transmitido às futuras gerações como riqueza e herança coletiva. Grande parte das ações consideradas “educação patrimonial” limitam-se à transmissão de conhecimentos sobre os objetos do patrimônio, no modelo da “educação bancária”, criticada por Paulo Freire. São muitos os textos sobre a importância do nosso patrimônio cultural e sobre a necessidade de sua proteção. São muitas as “cartilhas”. São propostas de educação de “fora para dentro”, “de cima para baixo”, que não atingem o alvo de forma certa: o coração e a alma do indivíduo, sua “apropriação empática” dos bens culturais!

A “metodologia” e proposta conceitual que desenvolvemos a partir desses primeiros passos se diferencia do modelo britânico, pensado especificamente para o trabalho pedagógico nas escolas (com o apoio e participação dos museus), do momento em que nosso foco inicial é o contexto dos museus, do patrimônio musealizado. Estendendo-se e ampliando seus horizontes para todo o campo patrimonial, desde a paisagem viva e habitada à riqueza do seu acervo natural e humano; à pesquisa arqueológica (cujo método, aplicado em “camadas” estratigráficas, serve de modelo à nossa proposta de exploração); aos sítios históricos e seus conjuntos monumentais; ao patrimônio edificado; aos remanescentes industriais; às coleções de museus; aos arquivos e bibliotecas, chegando finalmente àquilo que dá todo o sentido a esse trabalho: ao patrimônio vivo e imaterial da sociedade, considerada, como propunha Aloysio Magalhães, “a melhor guardiã de sua memória”.

Freire chama a atenção para um fundamental aspecto do sistema social vigente, que pode representar um mecanismo “opressor” das camadas sociais que não se veem inseridas nos padrões culturais, educacionais, estéticos e de comportamento dominantes. Relatando uma experiência nos Estados Unidos,⁵ quando Freire perguntou a uma mulher que desfilava um rosário de lamentações sobre suas condições de vida, se ela era “norte-americana”. “Sou pobre”, disse a mulher, denunciando seu sentimento de exclusão daquilo que poderia significar a “norte-americanidade”, na expressão de Freire, e mesmo sentindo-se indigna dela. A opressão do padrão social dominante sobre as esferas mais desprovidas da comunidade se manifesta, nesse caso, pela diferença de nível econômico entre as camadas da população. Escolhi esse exemplo do Mestre para destacar o mesmo fenômeno em relação ao patrimônio instituído e consagrado, listado e protegido pelos órgãos de controle e proteção, o IPHAN, os INEPACS, os IEPHAS e outras siglas correspondentes a esses organismos em nível estadual, e, a meu ver, fenômeno menos sentido e manifesto nos similares municipais. Enquanto Pierre Bourdieu refere-se às universidades e a outras instituições paralelas como “instâncias de consagração”, termo que cabe como uma luva no perfil dos órgãos de patrimônio citados, um crítico americano comenta o fato de que os museus, escolas e outras organizações similares podem ser vistos, em alguns casos, como *disabling institutions*. Instituições incapacitantes, desabilitantes do seu público, enquanto, imperceptivelmente, com sua linguagem e discursos acadêmicos e fora do alcance da compreensão comum, provocam em seus usuários a sensação de inferioridade, de incapacidade, de não pertencimento. Por esse motivo, de um modo geral, o cidadão comum não se atreve a entrar em um museu, mesmo que encontre a porta aberta. O mesmo fenômeno se poderia analisar nos critérios e escolhas do Iphan e seus correspondentes locais, sobre o que merece ou vale a pena ser “tombado”, o que seria “digno de interesse” e merecedor de proteção legal.

Um exemplo muito sutil, mas revelador desse efeito “opressor” dos órgãos patrimoniais, foi por mim registrado, por ocasião do trabalho de tombamento levado a efeito no município de Silveira Martins, na área da

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 83.

Quarta Colônia de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul. Um relato de uma colega do Iphan que fazia o registro das construções de “interesse” no município de Silveira Martins, no alto da Serra de Santa Maria, ao entrevistar uma moradora de uma residência isolada, pessoa de origem da Europa Central, e não “oriunda”, como a maioria, de ascendência italiana, na região, recebeu a resposta: “Mas a minha casa também tem interesse?”. A internalização do sentimento de diferenciação, e possível inferioridade em relação aos padrões estéticos dominantes da arquitetura de imigração italiana no sul do país, fica bastante clara aqui. E a expectativa do reconhecimento e de valorização de seu “patrimônio residencial” não alimenta muitas esperanças, mesmo que, particularmente, a moradora tenha confessado que achava a sua casa “muito bonita”. De muitas formas, nós, “do Patrimônio” (instituição à qual pertenço e na qual trabalhei por mais de 40 anos), exercemos essa “opressão” silenciosa, e muitas vezes explícita, através da “consagração” de determinados objetos, monumentos, manifestações culturais, estilos e períodos históricos e artísticos. Indicando, assim, os “padrões” de qualidade que “merecem ser reconhecidos” pelo processo de registro e tombamento, ou pela inclusão no acervo dos museus nacionais, e que, sabemos, podem mudar com o tempo, assim como os critérios de valorização, e que muitas vezes não correspondem aos padrões de valor e significância da população leiga, detentora daquele patrimônio.

O trabalho de identificação e valorização do patrimônio local, trabalhando-se com a comunidade, ouvindo-a e reconhecendo seu direito a escolhas e gostos próprios, é um modo de resgatar a autonomia e a dignidade dos indivíduos e grupos diferenciados. Uma proposta equivalente à do Orçamento Participativo, que acontece em muitos municípios do nosso país, pela qual grupos representativos do conjunto da comunidade indicariam os “objetos-chave” mais significativos para a memória coletiva, e sua identidade histórica e cultural. E contariam histórias sobre eles, e justificariam os “porquês” de sua importância. Esse trabalho vem sendo desenvolvido com grande sucesso, e em casos exemplares, pelos ecomuseus, atuando em diferentes regiões do Brasil, e divulgados e articulados através da rede da Abremc – Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus

Comunitários. O Ecomuseu da Serra de Ouro Preto é um desses projetos de grande exemplaridade. Também o trabalho dos museus indígenas, em parceria com instituições museológicas tradicionais, como o Museu de Arqueologia e Etnografia da USP, tem se destacado na área, com uma presença ativa e importante no panorama dos museus do país. São ações que, em contraponto com o movimento de “descolonização” dos museus e instituições culturais, em crescimento no mundo acadêmico, nacional e internacional, podem se classificar como um movimento de “libertação” e de resgate da autonomia e da autoestima dos diferentes grupos sociais, na definição daquilo que é o seu próprio patrimônio, os seus valores, a sua “herança”, que querem preservar do desaparecimento. Nessa aventura, e nesse processo de busca e identificação dos elementos representativos de sua trajetória cultural, o encontro da alegria e da autoestima é uma recompensa inestimável a todos aqueles envolvidos no desafio.

Da mesma forma em que o método Paulo Freire de educação para a autonomia e para a liberdade recorre à pesquisa das “palavras geradoras” de sentidos e de histórias, a proposta de trabalho no campo do Patrimônio Cultural e da Memória vai buscar os “objetos geradores”, a partir dos quais toda uma história se desenrola e chega a nós. A história do *botão*, por exemplo, é uma dessas trajetórias que transformaram a história, contribuindo para a diminuição das taxas de mortalidade através de doenças pulmonares, numa época em que não existiam medicamentos para sua cura. O simples fato de esse pequeno elemento da indumentária ter permitido a melhor proteção do indivíduo, perante as intempéries e os climas severos, comuns nos territórios do norte, torna esse objeto um verdadeiro “herói”. Sua trajetória no “horizonte do passado”, em direção ao presente, pode nos levar a identificar outros produtos da invenção humana feitos com as mesmas finalidades, como é o caso da *fita velcro* ou, um pouco anteriormente, do insuperável *zíper*, ou do *fecho relâmpago* – o *fecho éclair*. Entre os “objetos geradores”, ou “objetos-chave”, comuns e transversais a todas as civilizações, poderíamos lembrar dos potes, ou cumbucas, ou canecas, como instrumentos para a coleta e guarda de líquidos, presentes em todas as civilizações, desde os tempos mais antigos. Outro “objeto-chave” pode ser a própria *chave*, que desde sua forma mais primitiva de

ferro ou madeira, nas mais diversas versões, pode chegar hoje às chaves “de plástico”, ou melhor, os cartões de banco, de crédito, e mesmo das portas dos hotéis, substituídas, mais recentemente, pelas impressões digitais ou pela própria face do indivíduo.

Em nossa trajetória de pesquisa dos recursos pedagógicos para a Educação Patrimonial, a exploração desse conceito levou-nos à concepção das *Caixas Mágicas*, ou *Caixas de Descoberta*, contendo um “objeto-chave” principal e uma série de materiais complementares para o exercício de uma atividade educativa no museu, ou mesmo em sala de aula. No Museu Imperial, a partir de meados dos anos 1990, colocamos em prática essa ideia. E, com a ajuda competente das técnicas em educação da instituição, entre as quais a chefe do setor, a pedagoga Regina Resende, foram produzidas algumas *Caixas de Descoberta*, para uso nas atividades regulares com alunos de escolas de Ensino Fundamental. E a primeira *Caixa* realizada tinha como “objeto-chave”, ou “objeto-gerador”, uma caneta BIC. A importância desse objeto na vida contemporânea, seu lugar especial nas atividades educacionais, e sua funcionalidade e design premiado internacionalmente, “geraram” uma infinidade de outras *Caixas* dentro da *Caixa* maior, com objetos relacionados e complementares a ele: desde a pena de pato ou de ganso, com que se escrevia, até o surgimento das canetas-tinteiro, em finais do século XIX, passando por outros instrumentos de escrita e seus suportes, como o estilete e a placa de argila, usada na Antiguidade, ao carvão, aos pincéis, aos diferentes tipos de papéis, além de um mapa-múndi marcando essa trajetória. Ao final, e ao fundo da *Caixa*, um objeto mais pesado, doado pela autora, representado simplesmente por uma pequena máquina de escrever Olivetti, de cor verde-clara, como o primeiro modelo portátil oferecido ao mercado, despertava um forte interesse por parte dos estudantes. Carimbos chineses, com a tinta Nankin, sinetes com seu respectivo lacre cor-de-sangue, ladeados por uma pequena caixa transparente contendo a “caneta dos astronautas”, que escreve no vidro ou em qualquer superfície, e em qualquer posição, completaram a riqueza e a variedade desse verdadeiro “Gabinete de Curiosidades”. Sabemos que esses “gabinetes”, propriedade dos príncipes do Renascimento e mecenas das artes, estão na origem dos nossos “museus”, que muito

ainda revelam dessa natureza peculiar. Ao examinar curiosamente a máquina de escrever, e orientada pela monitora em como fazê-la funcionar, com a fita de impressão e com o papel no rolo superior, uma das crianças exclamou com entusiasmo e incredulidade: “Caraca! Já vem com impressora!”. O que não deixa de ser uma grande qualidade das velhas máquinas de escrever, nas quais nós, os mais antigos, dedilhamos nossas primeiras teses e pesquisas, relatórios e trabalhos, ou mesmo exercendo as primeiras funções do trabalho honroso do secretariado, acabando sempre com as pontas dos dedos sujas de tinta. Um processo de descoberta e exploração desses verdadeiros baús de tesouros preencheu a atividade da visita ao museu, elevando-a a um nível nunca visto e esperado, e marcado por muita alegria e encantamento. Outras *Caixas de Descoberta*, com outros “objetos-chave”, tais como o chapéu, a chave e a caneca, numa lista infinita de possibilidades, estavam em produção no Museu Imperial, na ocasião em que deixei a sua direção, em dezembro de 2008.

A proposta didática de Paulo Freire não pode ser entendida em sentido metodológico estrito, por ser um processo dinâmico, que se faz e refaz enquanto se desenvolve. O processo de descoberta dos sentidos, funções e significados das palavras faz com que o processo de alfabetização, segundo o Mestre, ocorra “de dentro para fora”. E o resultado do processo de descoberta, que passa pelas etapas de observação, análise, comparação, identificação e extrapolação do objeto estudado – como as etapas que propomos em nossa “metodologia da Educação Patrimonial” –, promove a verdadeira “apropriação” do objeto, enquanto portador de significado e veículo de significação e comunicação, no qual múltiplas histórias e narrativas estão cristalizadas. Esse processo ativo, dinâmico e dialógico que absorvemos das lições de Paulo Freire é radicalmente diferente da famosa “educação bancária”, tão criticada por ele. Podemos dizer que, em seu método de educação tradicional e de “visitas guiadas”, os museus praticam a mesma “educação bancária” que verificamos nas escolas e nos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Com esse tipo de “educação bancária”, diz Freire, a curiosidade e a autonomia vão se perdendo na produção do conhecimento. Com a curiosidade “domesticada”, continua o Mestre, pode-se alcançar a memorização mecânica

do perfil deste ou daquele objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 84). A atitude e o método que propomos para as atividades de Educação Patrimonial, em torno de um objeto cultural, são exatamente os mesmos aqui descritos por Freire.

“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da ‘perfilização’ do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode convocar a minha curiosidade. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-se e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.”⁶

Ainda sobre essas operações movidas pela curiosidade, Freire lembra que um dos saberes fundamentais de sua prática educativo-crítica é o que lhe adverte sobre a necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Temos aí, em simples termos, a essência do processo educacional, que pode ser integralmente aplicado ao campo da Educação Patrimonial. A “transitividade de nossa consciência”, nos termos de Paulo Freire, indica a necessária condição dialógica de qualquer processo de ensino-aprendizagem, e de qualquer processo educacional. Comunicação e escuta do “outro” são fundamentais para esse processo. A humildade e a troca, por parte do educador e do educando, são outros princípios que emanam da pedagogia *freiriana*. No campo patrimonial, acreditamos que não importa a forma, a dimensão e o valor dos objetos que tomamos como ponto de partida para nossa “missão” educacional, ou para nossa aventura exploratória, mas sim o resultado desse processo na consciência dos participantes, e seu genuíno sentimento de “ser mais”!

6 FREIRE, Paulo, op. cit., p. 88.

Referências

ECO, Umberto. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et. al. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

PAULO FREIRE E OS SABERES OPRIMIDOS COMO PATRIMÔNIO ÉTICO-POLÍTICO, EPISTEMOLÓGICO E SOCIAL

JASON FERREIRA MAFRA¹

Introdução

Reconhecer a polissemia do conceito de patrimônio, ao relacionar essa ideia com a vida e com a obra de Paulo Freire, mundialmente listado como uma das maiores expressões do pensamento humanístico, no âmbito da Educação e para além dela, significa fazer, ao menos, duas distinções: o patrimônio como sinônimo de herança e o patrimônio como sinônimo de legado.

Herança, tecnicamente falando, tem a ver com os bens materiais transferíveis de uma pessoa a uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas, consolidando-se, em geral, após o falecimento do(a) proprietário(a). No caso de partilha familiar, diz respeito ao que é distribuído àquelas e àqueles que, por direito, herdaram o espólio da pessoa falecida, por isso mesmo, são chamadas de herdeiros. O léxico brasileiro afirma que se trata da “[...] totalidade do patrimônio, incluindo bens, direitos e também dívidas, deixado por alguém em razão do seu falecimento, e que será distribuída entre os herdeiros; patrimônio que se recebe por sucessão hereditária” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001). Sob o aspecto jurídico e moral, os herdeiros, legitimados pelos mecanismos do Direito, são dotados de to-

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e diretor do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Assessor do Conselho Internacional do Instituto Paulo Freire. Contato: jasonmafra@gmail.com

tal liberdade para usufruírem da forma que melhor lhes aprouver, dando continuidade à herança ou mesmo liquidando-a na forma de consumo.

Como se pode observar, em geral, a herança reivindica ações pontuais e individualizadas, seja pela previsão testamentária do doador, seja pela partilha realizada dentro dos processos legalmente previstos no sistema jurídico. A herança, portanto, atribuída a uma ou mais pessoas, comporta, em certo sentido, a ideia de premiação. Não sendo relacionada diretamente ao mérito, situa-se, assim, no âmbito do acaso ou da sorte, uma vez que ninguém, a priori, pode escolher sua ascendência ou descendência, nem mesmo prever, com segurança, uma relação afortunada com outra pessoa. São comuns em disputas de heranças desavenças entre herdeiros, chegando, inclusive, à ocorrência de golpes de variada natureza, com vistas a eventuais vantagens de uns sobre outros. A partilha da herança, em geral, tem como marca o encerramento de um ciclo da história de uma pessoa ou instituição.

O legado, por outro lado, situa-se numa esfera um tanto distinta. Ele não se limita aos bens materiais. Ainda que venha a se valer desse tipo de bens, ele diz respeito muito mais ao campo dos valores e da cultura, o que significa dizer, ao campo dos saberes, em contexto mais amplo. Ao adentrar ao campo axiológico ou epistemológico, o legado não está circunscrito a uma ou a algumas pessoas ou instituições, mas estende-se a um conjunto muito maior, seja no âmbito de uma comunidade, de uma aldeia, de um país, ou, no limite, ao universo das civilizações.

Não por outra razão, historiadoras e historiadores usam o termo “legado” para se referir às contribuições de distintas culturas: o legado egípcio, o legado mesopotâmico, o legado maia, o legado iorubano etc. Diferentemente da herança, ele não é algo que se pode “gastar” ou, propriamente, consumir. Ao contrário, o legado cultural de um determinado povo é tudo aquilo que se preserva, se estende e se amplia, em processos contínuos de recriação, influenciando formas de pensar e de fazer das gerações contemporâneas e futuras. Ele não se encerra com a morte de um líder ou mesmo com o desaparecimento de um povo, porque a morte de seus criadores não significa definitivamente o fim das criações a ele relacionadas.

A democracia, por exemplo, é um legado de antigas civilizações que, reinventando-se, continuamente, configura hoje um valor de grande alcance entre as nações do planeta. O alfabeto da antiga civilização fenícia se faz presente ainda no alfabeto atual do ocidente. Da mesma forma, o cultivo do milho, feito primeiramente pelas civilizações ameríndias (astecas, maias e incas), tornou-se um legado agrícola que se estendeu a toda a humanidade, sendo, hoje, um dos cereais mais consumidos do mundo.

Legado é, portanto, um direito cultural de natureza mais universal, enquanto a herança se restringe basicamente ao âmbito particular. Em oposição ao que ocorre com a herança, que se dilui e se esvai na proporção em que é dividida, o legado, por sua natureza cultural, quanto mais partilhado, mais se multiplica, porque, ao ser apropriado em diferentes contextos, reinventa-se continuamente. Pode-se afirmar que, na prática, nenhuma pessoa ou povo se apropria absolutamente de um legado cultural, já que os saberes não podem ser confinados em fronteiras ou depositados em bancos para usufruto pessoal.

E, aqui, encontra-se uma importante chave para compreendermos a dinâmica e a história do legado de Paulo Freire que, em vida, frequentemente alertava aos amigos e seguidores de suas ideias: “Se desejam prosseguir com a pedagogia do oprimido não se limitem a reproduzir as minhas ideias, mas reinventem-nas à luz das exigências das diversas realidades”.²

2 Em diferentes contextos, Paulo Freire insistiu com outras pessoas sobre a necessidade de reinventar suas ideias e não apenas copiá-las. Ele disse isso diversas vezes em escritos, mas prefiro destacar um episódio, testemunhado por alguns educadores com os quais tive oportunidade de conviver desde o final do século passado. No início dos anos 1990, por iniciativa de amigos próximos, dentre os quais, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Carlos Alberto Torre, Francisco Gutierrez e Walter Esteves Garcia (INSITUTO PAULO FREIRE, 2023), Paulo Freire aceitou ser o patrono de uma instituição educacional que levaria o seu nome: o Instituto Paulo Freire. Os mencionados fundadores da instituição, em distintas ocasiões, recontaram esse episódio, cada qual a partir de sua perspectiva. Todavia, todos sempre relembram, ao retomar a história, que Freire foi enfático em dizer que aceitaria ser patrono de uma entidade que homenageasse o seu nome, apenas na condição de que ela trabalhasse não para louvar ou reproduzir o que ele tinha feito, mas para atualizar e reinventar a sua obra, levando-se em conta a leitura do mundo de cada realidade.

O legado freiriano e o freirianismo no mundo

Ao remetermo-nos ao que nos deixou Paulo Freire, essa distinção entre herança e legado nos parece fundamental. Necessário, também, é pensar esse bem com sua relação com o conceito de reinvenção. As dezenas de livros escritos pelo pensador brasileiro, por direito de herança, pertencem aos seus familiares, mas suas ideias e os exemplos de sua práxis ganham, cada vez mais, uma dimensão universal, refazendo-se, continuamente, mesmo antes de sua morte. O próprio Freire foi protagonista dessa contínua prática da reinvenção, seja revendo obras inteiras de sua própria autoria, como os casos de “Educação e atualidade brasileira” e “Pedagogia do oprimido”, seja reelaborando ou revendo conceitos que marcaram a sua vasta obra.³ Moacir Gadotti, em diferentes momentos, lembrava-nos que Paulo Freire, até a ocasião de sua morte, em 1997, sempre alertava a equipe do IPF para o cuidado de não mitificar sua obra, mas mantê-la atual, tendo em vista a necessidade de reinventar ou criar conceitos e categorias para melhor responder aos desafios da educação contemporânea.

Essa mensagem de atualização de seu legado, em grande medida, vem sendo seguida, quando observamos as atuações de muitos freirianos

3 “Educação e atualidade brasileira”, considerado o seu primeiro livro, resultante de sua tese de concurso para a cadeira de História e Historiografia da Educação, da então Escola de Belas Artes, do Recife, foi uma obra revista integralmente por Paulo Freire nos anos 1980. Na ocasião, ao ser solicitado para ministrar um curso sobre o livro, na Universidade de Campinas (Unicamp), onde trabalhava, em preparação para os seminários do livro, Freire fez uma revisão e atualização integral da obra, acrescentando ao original quase quarenta páginas de novas ideias e excluindo outras tantas do original. Pude ter em mãos esse exemplar e verificar o trabalho precioso de revisão empreendido por Freire, explicitado nas marginais de todas as páginas, lidas, anotadas, riscadas, comentadas, uma por uma. Na ocasião desse trabalho, Freire disse ao seu orientando, Adriano Nogueira, que lhe auxiliava no curso, não poder trabalhar uma obra escrita há tantos anos, sem, antes, atualizá-la, em respeito à precisão conceitual e histórica e aos participantes de suas aulas. Esse exemplar, todo anotado, chegou-me à mão, em 2014, por meio do meu amigo Adriano Nogueira, que lecionou em parceria comigo, durante alguns semestres, a disciplina Paulo Freire, Educação e Práxis, no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Nesse momento, eu e o professor Romão, estamos em um projeto de organização da publicação de uma nova edição da obra que será acrescida com essas atualizações. Outro exemplo se aplica ao seu trabalho teórico mundialmente mais conhecido: a “Pedagogia do oprimido”. Ao observar a necessidade de atualizações, Paulo Freire procedeu, também, uma revisão geral do livro nos anos 1990, dando-lhe a forma e o conteúdo atual a partir da 14ª edição do livro.

e instituições que trabalham a partir de suas contribuições teóricas e de sua práxis. Poderíamos elencar aqui muitos exemplos práticos que atestam a reinvenção do legado, mas ficaremos aqui apenas com um deles.

Uma preocupação grande de Freire em seus nos últimos anos foi a questão ecológica e sua relação com a educação. Ele mencionou essa temática em diversas conferências e em alguns escritos, dizendo que se tratava de um projeto bibliográfico a ser realizado em um futuro próximo. Para dar concretude à ideia, ele chegou a combinar com o professor Francisco Gutierrez, educador costa-riquenho, amigo e um dos fundadores do Instituto Paulo Freire, a escrita desse livro, que teria como propósito refletir sobre os fundamentos de uma pedagogia que levasse em conta as questões ecológicas e suas relações com o campo educacional, político, econômico e cultural. Infelizmente, Freire faleceu e não concretizou o sonho. Gutierrez, todavia, em parceria com a sua esposa Cruz Prado, também educadora e pesquisadora, levou o projeto adiante e, no final dos anos 1990, publicou o “Ecopedagogia e cidadania planetária (1999)”. Esse livro foi lançado no I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, realizado em São Paulo, no Seminário Salesiano PIO XI, em 1999, evento organizado em parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Após o encontro, o IPF passou a organizar diversos eventos e a participar de outros tantos no Brasil e em outros países, para a realização de uma consulta mundial com vistas à organização participativa e democrática do documento. Finalmente, no início dos anos 2000, a Carta da Terra foi finalizada. O documento contou com a participação mundial de mais de 4.500 instituições, entre movimentos sociais e outras organizações. A Carta da Terra, documento cuja origem remonta à *Eco-92*⁴ e que representou um imenso legado à humanidade, construído por grupos do mundo todo, tornou-se uma espécie de “Código Ético do Planeta”. Dentre os seus princípios fundamentais, propõe os seguintes:

4 Grande Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, no ano de 1992, que reuniu, até então, o maior número de representantes de governos e instituições não governamentais, no mundo, para debater e propor princípios e metas ambientais para o planeta.

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.

a. Reconhecer que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.

b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.

2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.

a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais vem o dever de impedir o dano causado ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas.

b. Assumir que o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder implica responsabilidade na promoção do bem comum.

3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

a. Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada um a oportunidade de realizar seu pleno potencial.

b. Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a consecução de uma subsistência significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

4. Garantir as dídivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.

a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.

b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, a longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2023, grifos nossos).

Dando continuidade e reinventando o legado freiriano, pesquisadoras e pesquisadores não apenas apoiaram e ajudaram a escrever a Carta da Terra, mas procuraram criar processos para materializar os seus princípios no âmbito da Educação. Dentre outras ações para concretizar es-

ses princípios, destaco duas, protagonizadas pelo Instituto Paulo Freire: a criação do “Movimento da Ecopedagogia” e o “Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP)”.

O “Movimento da Ecopedagogia” atuou internamente nas ações do IPF e, principalmente, em parceria com outros movimentos, como o Fórum Social Mundial (FSM) e o Fórum Mundial de Educação (FME).⁵ Ele foi o responsável pela criação da “Casa da Cidadania Planetária”, que coordenou, junto com outros órgãos, por vários anos, a organização desses eventos, no Brasil e em outros países, especialmente no período de 2001 e 2015.

Paralelamente, o IPF desenvolveu uma metodologia para a construção do “Projeto Eco-Político-Pedagógico” (PEPP), levando-a, por meio de assessorias, a diversas redes municipais e estaduais de educação do país. O PEPP parte do princípio de que, dadas as condições atuais sobre os limites do desenvolvimento industrial humano, marcado pelo consumo desenfreado de bens e recursos e pelas políticas econômicas e ambientais insustentáveis, a Educação, por sua natureza crítica e transformadora, não pode fugir desse debate ou minimizá-lo. Assim, se, de um lado, a escola não pode mais ignorar os impactos e as adversidades ambientais provocados pelo atual modo de vida e de produção; de outro, não deve mais simplesmente pensar as questões ambientais com ações meramente pontuais, como tradicionalmente ocorre nos calendários escolares. Por se tratar de um lugar em que se discute a continuidade e o futuro da vida e da sociedade, a escola deve se engajar na questão ecológica de uma forma

5 O FSM e o FME são instituições não governamentais criadas por representantes de movimentos sociais de diversos países de todos os continentes. Tiveram origem em 2001, por ocasião da realização do primeiro encontro do Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Porto Alegre, no ano de 2001. Inicialmente, em oposição simbólica ao Fórum Econômico de Davos (Suíça), protagonizado por representantes dos países ricos e politicamente hegemônicos, esses encontros se tornaram espaços de críticas e alternativas ao capitalismo global. O FSM e o FME são promovidos por um conjunto de organizações governamentais e não governamentais. Ocorrem, também, anualmente, e têm como propósito maior promover uma agenda mundial de debates e propostas com as principais temáticas relacionadas à cultura, à política, à economia e à educação. Reunindo centenas de milhares de pessoas em mais de 15 edições, esses movimentos se tornaram um símbolo na luta pela construção de “um outro mundo possível”, expressão que se tornou epígrafe desses movimentos alternativos.

radical, de maneira que todo o currículo esteja ancorado nos princípios da Ecopedagogia. Trata-se, agora, de reconhecer o caráter insustentável desse modelo de sociedade e assumir o desafio de forjar uma outra cultura que garanta a sustentabilidade em todas as suas formas às gerações presentes e futuras.

A partir desse engajamento, muitos projetos e ações, objetos de registro e de amplas reflexões em publicações e em seminários, foram desenvolvidos pelas equipes do Instituto Paulo Freire. Além do IPF, muitos outros grupos e instituições têm desenvolvido suas reflexões e ações inspirados no freiriano, atentos para essa ideia central de prosseguir o legado freiriano, reinventando conceitos, categorias e práticas sociais.

Traçar um panorama exato do alcance do legado freiriano, do ponto de vista quantitativo, seria tarefa exaustiva possível apenas para uma rede de pesquisas. Por outro lado, inúmeros trabalhos acadêmicos têm sido realizados para examinar experiências educativas ou propostas teóricas com base em Paulo Freire. Apresentarei, aqui, apenas uma breve amostra dessa realidade, considerando a minha experiência no Instituto Paulo Freire (IPF) e o meu trabalho de pesquisa em quinze anos na pós-graduação em Educação. Logo ao ingressar no Instituto Paulo Freire, em 1999, tive a oportunidade de não apenas conviver com um grande número de pessoas – amigos(as), familiares, pesquisadoras(es) – que trabalharam ou tiveram alguma experiência educacional com Freire, mas de pesquisar sistematicamente os escritos freirianos e freirianistas.⁶ Dentre as atividades que me cabiam no IPF, pude coordenar por quase uma década a Universitas Paulo Freire (Unifreire). Criada no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado em 2000, em Bolonha (Itália), a Unifreire tem como missão promover o diálogo entre diversas pessoas e instituições que se inspiram em Paulo Freire, realizando atividades de pesquisa e de intervenção em diversos lugares do mundo (MAFRA, 2016, p. 214-227). A Unifreire, também, realiza pesquisas em Educação e oferece cursos, além de apoiar e incentivar a organização de instituições freirianas (cátedras, institutos, núcleos de estudos etc.) em países de todos os continentes.

6 Escritos freirianos são os produzidos ou atribuídos a Paulo Freire. Escritos freirianistas dizem respeito aos materiais produzidos sobre o autor ou referenciados em sua obra.

Nesse período, que coincidiu com a primeira década após o falecimento de Paulo Freire, pude observar o exponencial crescimento do legado freiriano no mundo. Mapeamos e registramos, aproximadamente, uma centena de países onde existiam pessoas que fundaram instituições ou realizaram ações inspiradas nas ideias e contribuições de Paulo Freire.

Vale notar que a natureza das instituições e grupos freirianos é, também, muito variada. Desde institutos e cátedras Paulo Freire – como nos exemplos de instituições criadas na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Costa Rica, República Dominicana, Nicarágua, Cuba, México, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Itália, Alemanha, Suíça, Romênia, Finlândia, Suécia, Cabo Verde, África do Sul, Egito, Tanzânia, Israel, Índia, Coreia do Sul, China, Japão – até movimentos sociais variados, como nos casos de grupos refugiados da Palestina, indígenas do Movimento Zapatista, no México, e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil.

Se, por um lado, o campo educacional tem sido um espaço comum da inserção de Paulo Freire nos diversos lugares; por outro, suas ideias acabaram sendo incorporadas em áreas muito distintas do conhecimento científico. Levantamento que fizemos ainda em 2011 já mostrava essa natureza polissêmica das contribuições freirianas. Além dos vários estudos relativos às temáticas mais comuns do cotidiano da educação – como alfabetização, aprendizagem, gestão, currículo, avaliação, administração, disciplina, violência, inclusão etc. –, encontramos investigações fundamentadas nos referenciais freirianos em campos muito distintos do conhecimento. Dentre outras, observamos trabalhos nas seguintes áreas e temáticas:

- a) **Administração** – “Autogestão em cooperativas populares: os desafios da prática”.
- b) **Arquitetura** – “O arquiteto e o processo de projeto participativo”.
- c) **Cardiologia** – “Promoção da saúde cardiovascular a partir da representação de adolescentes sobre hábitos alimentares e prática de atividade física”.

- d) **Corpo** – “Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social”.
- e) **Direito** – “As razões da ineficácia das instituições jurídico-políticas brasileiras: uma análise histórica à luz do culturalismo filosófico”.
- f) **Educação a distância** – “A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital”.
- g) **Educação e linguagem** – “Pedagogia do neologismo: diálogos sintático-semânticos na obra de Paulo Freire”.
- h) **Educação indígena** – “Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador”.
- i) **Educação no campo** – “Limites e possibilidades na prática da pedagogia freireana pela extensão rural: o caso do assentamento Fazenda Pirituba”.
- j) **Enfermagem** – “Modo de vida de portadores de hipertensão arterial sistêmica assistidos em uma unidade de saúde da família: dialética do subjetivo e objetivo”.
- k) **Ensino da segunda língua** – “O ensino da língua inglesa e a construção do espaço público para aprendizagem e o exercício da cidadania: reflexões sobre uma experiência utópica”.
- l) **Ensino Superior** – “A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de pedagogia”.
- m) **Espiritualidade** – “Espiritualidade e pedagogia do desejo: um diálogo entre Paulo Freire e René Girard”.
- n) **Medicina** – “O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo”.
- o) **Meio ambiente** – “Educação ambiental e cidadania: o exemplo da poluição do ar em Rio Grande”.
- p) **Mídia** – “Uma conversa na escola: o diálogo e a mídia”.
- q) **Música** – “Projeto canto orfeônico no Brasil: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire”.
- r) **Políticas do conhecimento** – “A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana”.
- s) **Psicologia** – “A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan”.

- t) **Redes virtuais** – “Blogs de escolas: possibilidades de construção de ambiências comunicativas”.
- u) **Religião** – “Pressupostos pedagógicos e teológicos da EBD da Igreja Batista: uma leitura crítica da proposta de Lécio Dornas a partir de Paulo Freire e Juan Luis Segundo”.
- v) **Saúde** – “Educação em saúde com prostitutas na prevenção das DST/Aids: reflexões à luz de Paulo Freire”.
- w) **Sexualidade** – “Sexualidade na adolescência: trabalhando a pesquisa com referenciais teórico-metodológicos de Paulo Freire”.
- x) **Sindicalismo** – “Paulo Freire e a política nacional de formação da CUT: identidades político-pedagógicas”.
- y) **Teatro** – “O ensino da dramaturgia shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas”.
- z) **Tecnologias da Informação** – “A criação de um ambiente virtual: o registro da pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP” (MAFRA; QUERUBIM; 2016, p. 29-30).

Apresentamos aqui, sucintamente, apenas alguns exemplos da continuidade do legado de Paulo Freire, em processo de reinvenção no âmbito acadêmico. Mas, como já o dissemos, o legado freiriano vem se espraiando muito além da educação e do campo científico. Ele vai sendo incorporado, sobretudo, dentre outros lugares, no campo das artes e dos saberes populares. O teatro do oprimido, o cinema do oprimido, a literatura marginal, o Movimento Hip-Hop, o feminismo negro, o Movimento LGBTQIA+, a medicina e a agricultura dos povos originários, a agroecologia, a justiça dialógica, são alguns desses outros campos em que o pensamento e a práxis de Paulo Freire têm servido de aporte epistemológico e inspiração. E, nesse sentido, o legado freiriano revela-se um processo de natureza científica, ética, estética e política.

O legado freiriano como resistência política

Essa pequena amostra de dissertações e teses está disponibilizada numa única base de dados brasileira, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2023). Portanto, está muito longe de

representar o conjunto da produção intelectual brasileira que, de uma forma ou de outra, ampara-se nos trabalhos de Freire. Tratou-se, nesse levantamento, de demonstrar apenas uma aproximação sobre a diversidade de áreas em que suas ideias frutificaram e não o número de trabalhos realmente produzidos a partir desse legado. Na realidade, naquela ocasião em que a pesquisa foi realizada, 2011, já existiam mais de 2 mil trabalhos acadêmicos, apenas no Brasil, em que Freire é tomado como referencial científico. Mais de uma década depois, o interesse pelas ideias de Paulo Freire se ampliou de tal forma que ele passou a ser o terceiro autor mais citado no mundo no campo das ciências humanas e o primeiro mais referenciado no campo da educação (PREVIDELLI, 2023).⁷

Por ocasião do aniversário de 100 anos de Paulo Freire, em 2021, um sem-número de eventos, dentre os quais, seminários, congressos, mesas de debates, ocorreram em todo o planeta. Recordo-me que, naquele ano, tive a oportunidade de participar de mais de 40 atividades, como conferencista ou debatedor, nas celebrações do centenário de nosso maior educador. Muitos outros estudiosos de Freire também tiveram uma agenda intensa de encontros sobre esse debate pela ocasião do centenário. Não há dúvidas de que, pelo que pudemos visualizar naquele contexto, Freire foi o autor de maior evidência no debate mundial daquele ano.

De fato, nos últimos anos, houve um notável crescimento em relação ao interesse pelas ideias freirianas, particularmente no período do governo de Bolsonaro (2019-2022). Evidentemente, não se trata de uma coincidência, mas de uma resposta da sociedade brasileira aos ataques perpetrados pelo governo ultraconservador que tentou, por múltiplos meios, expurgar Paulo Freire do cenário nacional. Vale recordar que, antes mesmo da eleição do malfadado governo, o movimento da chamada “Escola Sem Partido” já havia escolhido Paulo Freire como inimigo número um a ser combatido pela extrema direita (AZEVEDO, 2023). Durante o

7 Paulo Freire, em 2018, tornou-se o terceiro pensador mais citado mundialmente em universidades da área de humanas. O levantamento foi feito por meio do Google Scholar – ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica – por Elliot Green, professor associado da London School of Economics. Segundo o pesquisador, Freire é citado 72.359 vezes, atrás somente do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780).

governo bolsonarista, isso se intensificou. Além das ameaças de derrubar a lei que nomeou Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira, o pensador pernambucano foi alvo de diferentes frentes governamentais que promoveram sistemáticos ataques. Eles tinham origem no próprio Ministério da Educação (MEC), por meio de falas e medidas administrativas dos bizarros ministros que ocuparam a pasta. Mas eram orquestrados, igualmente, por outros departamentos como os ministérios da Tecnologia, da Economia, da Agricultura, da Defesa, que o viam, também, como uma ameaça à “segurança nacional”.⁸

Canais de TV e de plataformas virtuais foram tomados por pessoas e grupos aliados ao bolsonarismo com o propósito de tentar “desmascarar” ou “desconstruir” Paulo Freire. Esses grupos, cada qual à sua maneira, operavam (e alguns ainda o fazem) para convencer a si mesmos e aos incautos de que o pensador pernambucano seria uma farsa científica do pensamento educacional e o irradiador da “ideologia comunista”, mesmo que essa expressão fosse incompreensível para a maioria desses *influencers* e mesmo sabendo que Freire é uma das pessoas com mais títulos *honoris causa* no mundo.

Contraditoriamente, foi nesse quadro de constantes ameaças e ataques a professores(as), reitores(as) e secretários(as) de educação, posicionados por uma educação crítica, que o interesse pela figura e pelo pensamento de Paulo Freire se fortaleceu. Respaldados por governos e legislativos estaduais e municipais conservadores, esses ataques transformaram Paulo Freire em *ícone a ser combatido* e expurgado a qualquer custo pela ultradireita. Por outro lado, o grande número de reedições das obras freirianas que haviam se esgotado nas livrarias e sebos do país naquele período já evidenciava que a busca pelas ideias freirianas configurava um estímulo à resistência e, ao mesmo tempo, à apropriação de ferramentas teóricas como subsídios para o combate ao neoconservadorismo e ao fascismo que se instauraram no Estado brasileiro.

8 Não podemos nos esquecer de que Paulo Freire foi textualmente citado nos documentos militares como uma das razões usadas para tentar justificar o Golpe, que instaurou 25 anos de Ditadura, a partir do ano de 1964. Para os articuladores do Golpe, Freire representava o perigo da revolução comunista no Brasil.

Na organização da resistência, manifesta em inúmeros eventos de partidos de oposição, movimentos sociais de esquerda e movimentos culturais, Paulo Freire era sempre retomado como símbolo de crítica e de luta contra o governo nefasto. Felizmente, num país polarizado entre a defesa da democracia e a consolidação de um governo de inspiração fascista, a frente das resistências saiu vitoriosa, e o governo bolsonarista foi derrotado nas eleições de 2022. Há que ressaltar, porém, que isso ainda não encerra uma era, já que o neoconservadorismo e as forças opressoras continuam presentes e organizadas na disputa pela hegemonia política no país.

“Pedagogia do oprimido” e os saberes populares como patrimônio

Desde a sua origem, a “Pedagogia do oprimido” tem sido objeto de estudo, tanto por parte de seus defensores quanto por parte de seus críticos. O impacto da obra, concluída em 1968, e publicada, primeiramente, em 1970, em inglês e em espanhol, foi imediato. Logo após as publicações nesses idiomas, o livro foi traduzido para o francês, alemão e italiano. Para o português, apenas em 1974, situação explicada pelo fato de que todos os países de língua portuguesa estavam submetidos a governos ditatoriais. Por outro lado, o livro, como resultado de uma criação transcultural, na perspectiva de Goldmann (1972), reflete os anseios, preocupações e desafios de toda uma geração que se constituiu duas décadas seguintes à Segunda Grande Guerra. Conforme expõe o próprio Freire, em “Pedagogia da esperança” (1999), os inúmeros movimentos culturais e sociais no mundo pareciam esperar obras que nutrissem suas utopias e as estratégias de suas lutas. De acordo com ele,

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada espaço-tempo com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os Verdes, na Europa. Os

golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas político-sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas do mundo todo. A guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país, para a década de 70 (FREIRE, 1999, p. 121).

Tendo ultrapassado atualmente a edição 80, no Brasil, a obra maior de Freire foi traduzida para mais de 40 idiomas. Como já exposto, embora preserve essencialmente o texto original, há mudanças nas versões estrangeiras, com supressões ou acréscimos, e também na versão em português, conforme as diferentes edições. Para se observar as mudanças, seria possível comparar qualquer edição com o texto original que o professor Romão, Gadotti e eu organizamos e publicamos, em 2013, a partir dos manuscritos originais trazidos do Chile e doados ao Brasil pelo professor Jacques Chonchol, que foi quem acolheu Freire no exílio e lhe deu assistência e trabalho no período chileno. Ele foi ministro da Reforma Agrária e da Economia nos governos chilenos de Eduardo Frei e Salvador Allende, respectivamente. Ao deixar o Chile, Freire lhe presenteou com os manuscritos originais de sua obra máxima. Esses documentos ficaram sob a guarda de Chonchol por mais de quarenta anos, quando foi doado ao Brasil, graças ao empenho de Romão, que, em 2012, foi ao Chile e convenceu o eminente

te político chileno nesse feito. Em 2013, felizmente, conseguimos realizar a publicação em *fac-símile* dos manuscritos de “Pedagogia do oprimido”.

Dentre as mudanças observáveis nas edições de “Pedagogia do oprimido”, com os manuscritos originais, estão supressões de trechos, acréscimos e até mesmo retirada de ilustrações esquemáticas feitas por Freire para melhor explicar suas ideias.

Apesar dessas poucas mudanças, o conteúdo em que se encontram a concepção e o sentido da teoria e da práxis freiriana é o mesmo. Por se tratar de uma obra seminal, “Pedagogia do oprimido” (PO) possibilita muitas leituras. Aqui, trataremos, brevemente, de algumas razões possíveis que contribuíram para que ela se tornasse uma referência universal e transdisciplinar, a ponto de ser lida, estudada e aplicada em contextos tão distintos.

Primeiro, é preciso compreender que “Pedagogia do oprimido”, como reflexão teórica e práxis, não se restringe ao livro que levou este nome. Um dos maiores conhecedores da trajetória intelectual de Freire, o professor Celso Rui de Beisiegel, que fez sua carreira acadêmica na Universidade de São Paulo (USP), chegou a afirmar que, apesar de tantos livros publicados e das diversas temáticas tratadas neles, Paulo Freire escreveu apenas uma obra: a “Pedagogia do oprimido”. Romão, também, partilha dessa ideia de que ele reescreveu continuamente a PO (ROMÃO, 2003, p. xiii-xl-vii). O que ambos os autores afirmam com isso é que, embora as ideias centrais da teoria freiriana tenham sido sistematizadas no livro homônimo, PO foi um projeto de toda a vida de Paulo Freire que, a cada novo livro escrito acrescentava novos aspectos à sua obra. De fato, quando partimos de uma visão de totalidade sobre a trajetória intelectual do autor, observamos que no livro PO já estavam esboçadas muitas ideias que seriam tratadas mais tarde. Em PO é possível ver esboçadas, por exemplo, uma pedagogia da esperança, uma pedagogia da autonomia, uma pedagogia da indignação etc., temas que se transformariam, anos depois, em livros do autor, em complemento à sua tese maior.

Mas qual seria a tese central de Freire? Esta é a segunda razão que, em nosso entendimento, potencializou a pedagogia do oprimido. Romão, em suas discussões sobre a “Civilização do oprimido” (2007), afirma que a opção de Freire pelos oprimidos e oprimidas não se deve apenas à solidarie-

dade dele por esses grupos, o que representaria a dimensão ético-política dessa escolha. Para ele, Freire elegeu os(as) oprimidos(as) porque tinha convicção de que, historicamente, esses grupos são os verdadeiros responsáveis pelo avanço do processo civilizatório. De acordo com essa visão, os oprimidos, por situarem-se no centro das contradições de classe, onde a opressão se torna extrema, acabam, pela necessidade de sobrevivência, por desenvolver percepções únicas as quais, no limite, superam as visões daquelas e daqueles que oprimem, promovendo mudanças paradigmáticas e, por vezes, revoluções. Tais visões dizem respeito a todas as esferas da sociedade: política, econômica, cultural, científica, religiosa etc.

A perspectiva dos oprimidos representaria, assim, uma vantagem epistemológica em relação às demais perspectivas. É por isso que as grandes revoluções, que elevam os patamares civilizatórios, são sempre protagonizadas pelas classes oprimidas. Partindo desse pressuposto, a tese central da PO é a de que os oprimidos e as oprimidas, ao desenvolverem uma forma autêntica de ler e de intervir no mundo, com vistas à própria libertação, são os únicos que, em seu processo emancipatório, podem abrir caminhos para a libertação de toda a sociedade.

O próprio Freire assim o afirma:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

[...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE 1987, p. 41-42).

De distintas formas, Freire expressa que “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar, também, os opressores” (Idem). Esta é uma outra tese da pedagogia do oprimido que, em grande medida, responde às inquietações de diversos grupos e pessoas que não se sentem contemplados em outras teorias sociais. Em modelos teóricos mais tradicionais, a única saída libertadora para os povos oprimidos é, por meio da revolução direta, destruir os opressores. Para Freire, é possível uma pedagogia da luta que não se limite à violência revolucionária e à consequente destruição dos inimigos. Segundo ele, um processo pedagógico fundado num humanismo radical deve se preocupar com a libertação de toda a sociedade. Há, portanto, uma missão humanístico-educadora a ser construída em todo processo revolucionário. Nesse aspecto, a educação tem papel central e, como tal, não deve esperar que a revolução se instaure para constituir-se em instrumento de libertação.

Outro aspecto que explica o interesse em torno da pedagogia do oprimido diz respeito ao próprio conceito de opressão. A explicação cultivada durante muito tempo de que toda opressão na sociedade é resultado exclusivo da luta de classes não dá conta do que ocorre no cotidiano da vida. Agnes Heller, contemporânea e leitora de Freire, também referência teórica para o educador pernambucano, foi quem melhor percebeu essa questão. Em diversos escritos, mas, sobretudo, em “Sociología de la vida cotidiana” (1987), mostra que a ênfase contínua do foco nos estudos sobre as macroestruturas fez com que o cotidiano praticamente deixasse de existir teoricamente. No entanto, diz Heller, o cotidiano é a verdadeira morada da história. É no cotidiano que as relações, seja de libertação, seja de opressão, ocorrem. Ao perceber profundamente a dinâmica dessas relações, Paulo Freire concebe em sua teoria a necessidade de se estabelecer uma análise da realidade como resultado da dialética objetividade-subjetividade. Ou seja, o viver humano não pode ser explicado somente pelas grandes estruturas, assim como não o pode tão somente pelas ações dos indivíduos no dia a dia. A interdependência entre essas duas dimensões é o que explica a vida humana.

As relações de opressão ocorrem tanto entre as classes sociais como dentro das próprias classes. Ao hospedar os valores opressores, uma pes-

soa oprimida pode operar numa perspectiva libertadora sob um aspecto e de forma opressora em outro. Um militante sindical, por exemplo, desempenha uma luta libertadora em prol de seus companheiros. Ao mesmo tempo, reproduz atitudes machistas e, por sua vez, opressoras com sua companheira. Da mesma forma, uma consciência de classe que impulse uma pessoa branca a lutar contra o capitalismo não será suficiente para eliminar nela a cultura racista impregnada na sociedade brasileira, em tantos anos de escravismo.

Essas reflexões expõem o caráter interseccional da luta emancipadora proposta pela teoria freiriana. Isso explica, por exemplo, a adesão de grande parte do movimento feminista negro, especialmente na linha de bell hooks⁹, à pedagogia freiriana. Vale recordar, aqui, que a eminente autora estadunidense, falecida em 2022, dedicou um de seus mais importantes livros em homenagem a Freire: “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013).

Por fim, outro elemento responsável, em nosso entendimento, pela conectividade produzida pela obra de Freire diz respeito à *convicção* sobre o que a pedagogia do oprimido produz em relação à potencialidade da riqueza cultural, epistemológica e política dos saberes oprimidos. Por tal razão, muitas décadas antes do início dos debates chamados decoloniais, a pedagogia do oprimido configurou-se como a maior referência das pedagogias da descolonização.

As teorias e obras produzidas antes da pedagogia do oprimido, em geral, quando dedicadas às temáticas da libertação, sempre escreveram “para os oprimidos”, mas nunca com os oprimidos ou a partir da perspectiva dos oprimidos. Trata-se de uma visão, embora bem-intencionada, paternalista e, por isso mesmo, profundamente autoritária, porque estabelece que algumas pessoas ou etnias resguardam para si a missão civilizatória do mundo. Os empreendimentos colonizadores, que sequestraram, escravizaram, mataram e dizimaram inúmeros povos na África, na América, na Oceania e na Ásia são apenas os aspectos mais visíveis dessa “boa intenção”. Para os colonizadores, tratava-se de levar a boa nova religiosa e o humanismo mercantilista europeu aos povos selvagens.

9 Mantemos aqui a grafia em caixa baixa, conforme a opção de escrita da própria autora.

Mas, se sairmos da seara desses movimentos genocidas, e focalizarmos apenas aqueles que se posicionaram a favor da libertação e, portanto, na perspectiva dos direitos humanos universais, não será, essencialmente, muito diferente. Ao fazermos um exercício de antologia dos grandes textos humanistas dos últimos quinhentos anos no Ocidente, até a metade do século XX, veremos algumas características comuns entre eles: 1) escritos por homens brancos; 2) escritos por autores europeus, 3) fundamentados em categorias e conceitos europeus; 4) apresentam ou defendem soluções cujos paradigmas estão ancorados exclusivamente na cultura europeia; 5) resultam como prescrições de sábios humanistas aos ignorantes oprimidos.

Mesmo aqueles considerados grandes autores contemporâneos, que se solidarizam autenticamente com os oprimidos, em geral, vislumbram as culturas desses povos não como legítimos saberes tão relevantes quanto os demais, mas como manifestações exóticas. Afinal, onde ainda se encontram os “verdadeiros”, e às vezes “definitivos”, achados da filosofia, da arquitetura, da arte musical, da sociologia, da política, da economia, da ciência, em geral, senão nas matrizes europeias? Por que será que esses grandes intelectuais humanistas têm tanta dificuldade em perceber que o teatro e a filosofia não são realmente uma criação exclusiva de gregos (a não ser o teatro e a filosofia grega)? Por que, há mais de três décadas promovendo conferências ambientais e ecológicas em todo o planeta, os governos e as instituições líderes desses encontros jamais estabelecem diálogos verdadeiros com os povos que mais praticam a sustentabilidade, quais sejam, os povos originários ainda presentes em todos os continentes?

Diversas nações indígenas brasileiras, africanas, australianas, havaianas, mongóis etc. há muito tempo descobriram e executaram práticas econômicas, políticas e culturais que, por milênios, garantiram a permanência de uma natureza saudável e em harmonia; construíram sociedades em que moralmente não se permitem crianças abandonadas nem pessoas idosas desamparadas nas ruas. Salvo em situações caóticas como pestes, secas, guerras ou necropolíticas, como a que se promoveu recentemente contra os Yanomami pelo governo de Bolsonaro no Brasil, não há fome nesses lugares.

Mas isso não tem valor real para as pessoas e nações bem-intencionadas dos países hegemônicos, muito menos para aquelas declaradamente opressoras, porque as demandas e os saberes oprimidos não correspondem ao que entendem como padrão civilizatório.

Na verdade, as filosofias e doutrinas que alimentam tanto pensadores quanto governos, situados no universo dos povos dominantes ou a ele aliados, professam uma falsa solidariedade. É que admitir a autenticidade dos saberes oprimidos significa abrir mão de toda forma de poder e de opressão. Sobre isso, Freire considera que

[...] para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade.

[...] A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção [...] se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais (FREIRE, 1987, p. 67).

O encerramento deste texto coincide com um triste e cruel episódio, dentre tantos, protagonizados pelas ditas nações civilizadoras. Nesta semana, Vinícius Junior, um dos mais brilhantes jogadores do futebol mundial, atualmente jogando na Seleção Brasileira de Futebol e no time espanhol Real Madrid, foi agredido, pela décima primeira vez (a contar apenas pelos processos movidos na justiça por ele), por mais um episódio de racismo explícito, pela torcida espanhola. Após grande tumulto por causa das cenas que percorreram o mundo por diversos ângulos, o jogador ainda foi expulso porque, segundo o árbitro que analisa as imagens, ele foi o responsável pela agressão. Não bastasse essa aberração, logo após o jogo, o presidente da liga espanhola (La Liga), Javier Tebas, manifestou-se criticamente ao jogador, alegando que ele não deveria “se deixar “manipular” e “assumir as próprias consequências de seus atos” (LANCE, 2023), porque a Espanha não é racista. O episódio seria surreal, não fosse a explicação histórica de que esse racismo estrutural em escala mundial se

deve aos quatrocentos anos em que as nações europeias, dentre as quais o império espanhol, escravizaram e massacraram crianças, mulheres e homens africanos e indígenas para sustentar o capitalismo colonial. A situação levou o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, o ministro da Justiça e diferentes autoridades brasileiras e mundiais a se pronunciarem indignadas, para pressionar as autoridades europeias e espanholas que, até o momento, nada de concreto fizeram.

Vinícius Júnior é brasileiro, preto, nascido e crescido nas favelas de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O fato de ser um dos jogadores mais promissores do mundo *não o situa mais como um oprimido de classe, todavia, não o defende do racismo sistêmico que atinge cotidianamente milhões de mulheres, homens e crianças no Brasil e em todo o mundo, ricos ou pobres*. A generosidade dos humanistas europeus ainda se mostra como falsa generosidade enquanto as práticas não se aproximam dos discursos. Por isso, a pedagogia do oprimido se faz tão atual enquanto entendimento das relações de opressão, enquanto denúncia necessária e anúncio de caminhos possíveis de libertação.

Ao propor a pedagogia do oprimido, isto é, aquela que se situa na perspectiva dos oprimidos e com eles, Paulo Freire registra uma marca que percorre o tempo todo a sua obra, desde os tempos de sua prática educacional nos Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Recife, na década de 1950: os saberes populares como ponto de partida para a leitura crítica e a intervenção no mundo com vistas à sua transformação.

Paulo Freire ensina que as criações culturais oprimidas não devem apenas ser respeitadas e entendidas como legítimas. Elas precisam ser conhecidas, aprendidas e criticamente incorporadas ao universo dos saberes humanos pelo potencial de mudança e de autenticidade que comportam, pelas alternativas gnosiológicas que propõem em todos os campos. Para o pensador e educador brasileiro, tomar os saberes oprimidos como patrimônio ético-político, epistemológico e social é uma obrigação moral de todas as pessoas que, identificadas com o campo progressista, trabalham para diminuir a distância entre o que pensam, o que dizem e o que realizam como contribuição ao ser mais individual e coletivo.

Referências

- AZEVEDO, JONAS DA SILVA. *Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?* Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>. Acesso em: 16 maio 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (o manuscrito). MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (Org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire/UNINOVE; Brasília: MEC, 2013.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna: por uma sociologia da totalidade*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1972.
- GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.
- HELLER, Agnes. *Sociología da la vida cotidiana*. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IBICT. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 22 maio 2023.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Portifólio institucional. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/page/23>>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- LANCE. Presidente da La Liga rebate críticas de Vini Jr após caso de racismo: “É preciso que você se informe bem”. Disponível em: <<https://www.lance.com.br/futebol-internacional/presidente-da-la-liga-javier-tebas-dispara-contravini-jr-antes-de-criticar-e-insultar-e-preciso-que-voce-se-informe-bem.html>>. Acesso em: 22 maio 2023.
- MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmico: 2016.
- MAFRA, Jason Ferreira; QUERUBIM, Viviane Rosa. EccoS. *Rev. Cient., São Paulo*, n. 26, p. 19-36, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3222>>. Acesso em: 16 maio 2023.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Carta da Terra*. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de->>

educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>. Acesso em: 17 maio 2023.

PREVIDELLI, Flávio. *De terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos à inspiração para cientistas: o legado de Paulo Freire*. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-quem-foi-paulo-freire.phtml>>. Acesso em: 17 maio 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. *A civilização do oprimido*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/unifreire/coprim.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003, p. xiii-xxviii.

II PARTE

SANTA CASA DE PORTO ALEGRE: PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

A MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE COMO PATRIMÔNIO: HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO

VÉRA LUCIA MACIEL BARROSO¹

Iniciando

Este texto trata da pioneira instituição hospitalar do Rio Grande do Sul, a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, considerada um patrimônio da sua cidade e do seu estado. Em sua trajetória bicentenária, quando na mais profunda crise, entre as décadas de 1970 e 1980, sua condição patrimonial foi a alavanca para a sua ressurreição. Naquela conjuntura, seus acervos documentais salvos foram os alicerces para germinar o projeto de criação do seu Centro Histórico-Cultural. Nesse processo, experimentações patrimoniais foram desenvolvidas, as quais sedimentaram sua idealização e concepção, como um multiequipamento singular junto a um complexo hospitalar e patrimônio cemiterial. A narrativa de fragmentos dessa trajetória reafirma o seu conceito fundador de política de prevenção da saúde, sustentada na história e na cultura.

Fragmentos de uma história bicentenária

Porto Alegre sedia o mais antigo hospital do Rio Grande do Sul – a Santa Casa de Misericórdia da cidade. Suas histórias foram se fazendo juntas, desde o final do século XVIII. Sua criação está ligada ao Irmão Joaquim Francis-

1 Socióloga e historiadora, mestre e doutora em História, é coordenadora do Arquivo Histórico do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre/RS. Contato: veramacielbarroso@gmail.com

co do Livramento, natural de Desterro (Florianópolis), que nas últimas décadas dos anos 1700 percorreu algumas vilas coloniais, pregando a caridade e fundando instituições em socorro aos necessitados. Foi assim que, em 1776, veio a Porto Alegre, onde constatou que não havia uma casa em que os doentes pudessem ser tratados. Verificou, curiosamente, a iniciativa de Ângela Reiúna, que no seu asilo, situado na Rua dos Pecados Mortais (atual Rua Bento Martins), acolhia, principalmente, os doentes marítimos que chegavam à cidade. Ao retornar mais tarde, Ângela e outros dois benfeitores, Antonio José da Silva Flores e Luiz Antonio da Silva, que recolhiam esmolas para preparar alimentos aos pobres, tinham falecido. Entretanto, haviam deixado como legado uma enfermaria para pobres, construída sobre tijolos das muitas olarias que existiam na cidade. Localizada no Alto da Bronze, ela começou a funcionar em 1795, projeto a que o Irmão Joaquim se associou, definindo ir a Lisboa, às suas expensas, sugerir a criação de hospitais de caridade, especialmente em Desterro (Florianópolis), sua terra natal, e em Porto Alegre. Portador de um documento da Câmara de Vereadores, datado de 3 de abril de 1802, dirigido ao Príncipe, o Irmão Joaquim foi recebido no Palácio de Queluz. No ano seguinte, em 14 de maio de 1803, foi expedido o Real Aviso, dirigido ao governador da Capitania de Rio Grande de São Pedro, Paulo José da Silva Gama, com a resposta favorável ao intento. Meses depois, em sessão da Câmara do dia 19 de outubro, ficou oficializada a criação da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, data consagrada de aniversário da instituição.

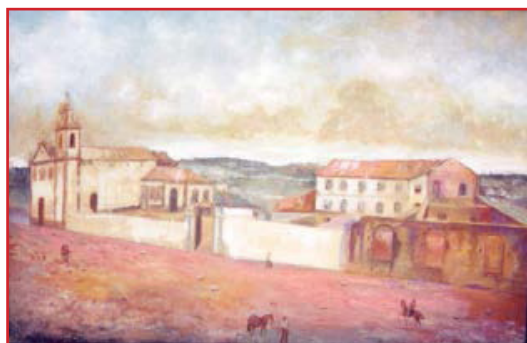
Situada fora do antigo povoado, no alto da colina, com sua construção edificada por escravos, a partir da planta do engenheiro português Francisco João Roscio, ela foi animada, especialmente após a criação da Irmandade, constituída em 1814, que no ano seguinte teve a sua primeira Mesa Administrativa eleita. A partir de sua atuação, e vencidas as dificuldades com as obras, a Santa Casa de Porto Alegre, em 1820, impunha-se no alto da vila. O naturalista francês Saint-Hilaire, nesse ano, ao visitar Porto Alegre, a seu respeito registrou:

Fora da cidade, sobre um dos pontos mais elevados da colina, onde ela se acha construída, iniciou-se a construção de um hos-

pital, cujas proporções são tão grandes, que provavelmente não seja terminado tão cedo; mas a sua posição foi escolhida com rara felicidade, porque é bem arejado, bastante afastado da cidade, para evitar contágios; ao mesmo tempo, muito próprio para que os doentes fiquem ao alcance do socorro de qualquer espécie (FRANCO; NOAL FILHO, 2004, p. 44).

A inauguração das duas primeiras enfermarias do hospital, acompanhada da capela em louvor ao Senhor dos Passos, aconteceu no dia 1º de janeiro de 1826, anos depois da Independência do Brasil. Naquela data, era presidente da Província, e também provedor da Santa Casa, o visconde de São Leopoldo, que celebrou com a comunidade o início oficial da instituição.

Figura 1 – Capela Senhor dos Passos e primeiras enfermarias do Pavilhão Centenário - estado da construção na década de 1830



Fonte: pintura a óleo do acervo do Museu Julio de Castilhos.
Reprodução: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Logo integrada à população local e regional, a Santa Casa passou a cumprir seus múltiplos papéis, conforme regulamentava o Compromisso da Misericórdia, instituição idealizada e criada em Portugal, por sugestão da rainha D. Leonor, no ano de 1498. Ela tinha como missão: curar os doentes, acolher as crianças abandonadas e os alienados, socorrer nas epidemias e enterrar os mortos. Enfim, prover os necessitados e todas as camadas sociais que a procuravam era o seu alvo e o seu intento. E, assim,

os provedores, acompanhados das diretorias eleitas (Mesas Administrativas), dirigiram a Santa Casa de Porto Alegre durante sua trajetória.

Ao longo dos anos 1800, a Santa Casa de Porto Alegre tornou-se abrigo dos menores abandonados (a contar de 1837, com a criação da Roda dos Expostos) e dos militares feridos durante as rebeliões ou guerras que assolaram o Rio Grande do Sul, durante o século XIX, como a Revolução Farroupilha e a Guerra do Paraguai. Amparou os velhos que não tinham onde se asilar, e tratou da população pobre e dos escravos que ali procuravam se curar das mais diversas moléstias. Cuidou dos alienados mentais em enfermaria a eles destinada, como também os presos doentes em espaços próprios para a sua condição. Os imigrantes europeus chegados doentes, antes de rumarem ao destino das colônias, eram acolhidos e curados; e os que faleciam eram sepultados em seu cemitério.

**Figura 2 – Aspecto da fachada principal da Santa Casa:
na janela inferior, ao lado da capela, o acesso à Roda dos Expostos**



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Seu primeiro cemitério estava situado no quarteirão central da Santa Casa. E um dos objetivos da oficina arqueológica empreendida na área, com acadêmicos de História, entre os anos 2005 e 2006, foi localizar os seus vestígios. Não foram encontrados até o tempo presente os primeiros locais de enterramento dos mortos (livres ou escravos) na instituição. Desativados os cemitérios, no terreno da Santa Casa, a partir de 1850, a Mi-

sericórdia passou a enterrar os mortos da vila (escravos e livres) em outra área, localizada no bairro Azenha, fora da área urbana à época, considerado na atualidade um verdadeiro museu a céu aberto. Distante do centro, desde então, a população ficou mais protegida dos riscos das epidemias que grassavam na cidade em crescimento.

**Figura 3 – Rua principal do Cemitério da Santa Casa
(Dia de Finados, década de 1950)**



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

O Hospital Geral da Santa Casa foi, também, abrigo dos doentes nos surtos epidêmicos que assolaram a vila de Porto Alegre, como no de febre amarela, em 1850, e nos de cólera morbus, em 1855, 1867 e 1876. Essas ocorrências impuseram transformações no Pavilhão Centenário, o primeiro do quarteirão, sobretudo orientadas por um maior cuidado sanitário. Para baratear os custos da manipulação de medicamentos, a Irmandade contratou, ainda no final dos 1800, o primeiro boticário e montou a sua própria botica, cuja experiência e tradição na área constituíram os alicerces de sua farmácia industrial que operou por décadas.

A partir de 1893, irmãs franciscanas assumiram a administração interna e a enfermagem do hospital, passando depois a atuarem em todos os setores, imprimindo à instituição uma fisionomia mais dinâmica e de maior cuidado aos pacientes que a procuravam.

Foi nesse tempo, na virada para o século XX, que a Santa Casa transcendeu a prática estritamente assistencial que a caracterizou, desde a sua criação, transformando-se em cenário do desenvolvimento científico da medicina no estado. Em seu seio, a contar de 1897, foi gestada a primeira Faculdade de Medicina do Rio Grande do Sul (atualmente da UFRGS), alicerçada no Curso Livre de Partos, ministrado na Santa Casa e na Faculdade de Farmácia. Oficializada sua fundação em 1898, ficou evidente que a melhoria das condições do exercício da medicina, do ensino e da pesquisa na área da saúde estava ligada a uma ampliação do pequeno hospital, diante do crescimento populacional da capital e do estado. No início dos anos 1900, a Santa Casa também acolheu os alunos da Escola Médico-Cirúrgica, faculdade de Medicina criada ao tempo do presidente do estado, Antonio Augusto Borges de Medeiros, que depois foi extinta. Na década de 1950, os dirigentes da Misericórdia de Porto Alegre idealizaram e implantaram em seu quarteirão a Faculdade Católica de Medicina, depois FFF-CMPA, a atual Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Vislumbrando a importância e o significado da atuação da Santa Casa de Porto Alegre, vale reconhecer o seu papel na criação de outras instituições na capital, como o Hospital Psiquiátrico São Pedro, o Asilo da Mendicância Padre Cacique, a Beneficência Portuguesa, o Hospital da Brigada Militar, o Hospital do Exército, o Theatro São Pedro, dentre outras, como também cemitérios na cidade.

Seguindo sua trajetória de responsabilidade social e humanitária, identificada como instituição dedicada ao cuidado da população de todas as classes sociais, ela foi se consolidando como centro de ensino e de pesquisa, com reconhecimento no imaginário coletivo da sociedade regional.

Especialmente a contar da década de 1940, diante das demandas sociais crescentes e da necessidade de sanitização da cidade e da promoção da saúde pública, em face do processo de urbanização do estado que a modernidade impunha, a Santa Casa de Porto Alegre expandiu-se em vasto quarteirão no centro da cidade. E, inclusive, no 4º distrito (bairro industrial, na época em crescimento), a Misericórdia demarcou a sua atuação com um posto avançado – um hospital voltado às crianças –, o Hospital Santo Antônio, criado em 1953.

Foi assim que, estando à frente do seu tempo e atenta ao seu compromisso social, a Santa Casa de Porto Alegre dirigiu a construção de hospitais, o que reconfigurou o amplo complexo dedicado à ciência médica em suas especialidades: Hospital São Francisco (1930 – para atendimento aos pacientes privados, com o objetivo de melhor cumprir a missão da Misericórdia; posteriormente focado na Cardiologia); Pavilhão Daltro Filho (1940 – para a Maternidade Mário Totta e enfermarias, como a de Crianças, e consultórios); Hospital São José (1946 – para a Neurocirurgia); Pavilhão São Lucas (1948 – para a Hematologia); Pavilhão Cristo Redentor (1948 – para enfermarias e serviços); e Pavilhão Pereira Filho (1965 – para a Pneumologia).

O que é visível na trajetória da Santa Casa, inserida no seio da sua cidade e do seu estado, é que ela foi se constituindo em um patrimônio, como um bem da sociedade. Pode-se afirmar, sem dúvida, que todas as famílias do Rio Grande do Sul tiveram um parente, amigo ou conhecido que passou pela Misericórdia da capital como paciente em busca de sua assistência ou como visitante, realizando avaliação da saúde, ou talvez tendo sido sepultado em seu cemitério.

Diante da sua dimensão e de suas potencialidades, seria difícil imaginar que a Santa Casa passaria por crises intermitentes, mas passou. A pior de todas iniciou-se na década de 1960, ampliou-se na de 1970 até inícios dos anos 1980. A situação foi extremamente difícil, a ponto de quase romper o atendimento à população. São expressões dessa crise: a carência de alimentos, aparelhos e instrumentais médicos em falta ou superados, infraestrutura dos prédios em sérios riscos, especialmente para incêndio e infestados por cupins. O panorama era desesperador, não condizendo com sua missão e sua identidade patrimonial. Mas exatamente o seu sentido seria a alavanca da superação, ou seja, a sua condição patrimonial, evocada pela liderança que assumiu a instituição, em 1981, balizando a virada da Misericórdia de Porto Alegre.

O cardeal Vicente Scherer, que há décadas acompanhava a atuação exitosa da Santa Casa, mesmo aposentado, não declinou de assumir a Provedoria, que lhe foi oferecida para desafiar o futuro, tendo como lastro o passado institucional bem-sucedido de ação humanitária. Valendo-se

do diálogo como premissa de sua atuação no cargo de provedor, liderou com uma comissão de apoio técnico (CAT), com uma política de conscientização por onde transitava em busca de recursos para a revitalização institucional, alicerçada na perspectiva identitária da Santa Casa, como um bem do passado que precisava ser cuidado e preservado. Nesse lastro, o futuro foi chegando.

E, nessa nova era, foi concretizado o sonho de criar o primeiro hospital de transplantes da América Latina, o Hospital Dom Vicente Scherer, homenageado pelo papel que desempenhou no salvamento da Santa Casa. Na esteira, o Hospital da Criança Santo Antônio ganhou sua nova sede, no quarteirão central, no centro da cidade. De fato, a energia que vigorou foi de uma fase revolucionária para a instituição.

Santa Casa de Porto Alegre como patrimônio

A Misericórdia de Porto Alegre representa um patrimônio, um bem do passado e do tempo presente da cidade e do Rio Grande do Sul, cujas histórias são indissociáveis.

Para a compreensão dessas relações, a palavra é dada a Hugues de Varine (2012, p. 18, grifo do autor):

O patrimônio, sob suas diferentes formas (material ou imaterial, morto ou vivo), fornece o *húmus*, a terra fértil necessária ao desenvolvimento. O desenvolvimento não se faz “fora do solo”. Suas raízes devem se nutrir dos numerosos materiais que, na sua maioria, estão presentes no patrimônio: o solo e a paisagem, a memória e os modos de vida dos habitantes, as construções, a produção de bens e de serviços adaptados às demandas e às necessidades das pessoas, etc.

Portanto, para Varine, o patrimônio é uma moldura, um recurso para o desenvolvimento. Esse conceito se aplica à bicentenária Santa Casa de Porto Alegre, pois, de fato, ela se constitui em patrimônio da sociedade regional – um recurso para seu desenvolvimento –, que vem atendendo

às suas demandas de assistência, balizadas pela memória e pela cultura, depois de sua ressurreição pós- crise, a partir do final da década de 1980.

A propósito, importa trazer o pensamento de Ulpiano Bezerra de Menezes (apud Knauss, 2014, p. 29), que detalha: “Se o patrimônio tem como objeto o passado, nunca é demais sublinhar que é no presente que se define o passado, e os usos do passado sempre alimentam o presente”. Ou seja, os “usos do passado” passaram a alimentar o rumo da ressurreição da Santa Casa de Porto Alegre, a partir de uma política inovadora de prevenção da saúde. Ou seja, a Provedoria e a sua Irmandade abraçaram a idealização de um centro de memória e cultura, que é seu Centro Histórico-Cultural (CHC), projetado em 1998 e inaugurado em 2014. Portanto, no novo tempo, história e cultura endossaram uma política de saúde singular na Misericórdia, como adiante se vai apresentar com a criação do CHC, que a faz original. Essa semente lançada, e que frutificou, germinou o processo de saída da profunda crise que ameaçou a Santa Casa, seriamente, entre as décadas de 1970 e 1980.

Naquela conjuntura, era evidente que “o patrimônio Santa Casa” tinha sofrido sérios riscos de perda! Mas a ressurreição da Santa Casa não se faria fora de suas raízes, ignorando o seu passado. Como insiste Varine (2012, p. 19), o patrimônio é uma moldura, um recurso para o desenvolvimento, “e eminentemente transformável e reprodutível, que se regenera e faz aparecer novas formas, ao menos quando está integrado a uma dinâmica de desenvolvimento, isto é, de domínio da mudança”. E ele acrescenta mais: “Se a mudança não é dominada, controlada, o patrimônio se empobrecerá e partes inteiras dele desaparecerão, sem benefício real para ninguém” (VARINE, 2012, p. 19-20).

Imagine-se: e se a Santa Casa de Porto Alegre – patrimônio da sociedade gaúcha – não tivesse dominado a mudança na década de 1980? Quais prejuízos e empobrecimento resultariam com o seu desaparecimento? Quantos ficariam privados da sua assistência, diante das demandas e necessidades da sociedade sul-rio-grandense? Aliás, iminente diante das condições em que a Misericórdia se encontrava.

Retomando Varine (2012), uma instituição patrimonial tem um passado, um presente e um futuro. Então, se o desenvolvimento institucional se

faz no presente, com a constatação de que a Santa Casa é um patrimônio, enquanto recurso para o desenvolvimento local e regional, aplicando-se a ela essa análise, naquela altura da sua crise, não poderia ignorar suas origens nem se limitar a consumi-lo (enquanto patrimônio), sem nada criar de novo.

O sentimento coletivo da sociedade regional que promoveu um real abraço à Santa Casa, expresso em participação concreta diante da condição com que ela se deparava, foi, sem dúvida, uma expressão do sentido patrimonial a ela tributado. Esse comportamento indicou ser um fator de orgulho a população ajudar a Misericórdia a manter-se viva. Como defende Varine (2012, p. 1): “O patrimônio pode ser um fator de orgulho”.

A afirmação que melhor traduz o conceito de patrimônio adequado ao significado e à representação da Santa Casa para a sociedade regional é esta, que Hugues de Varine (2012, p. 44) escreveu: “O patrimônio de que eu quero falar [...] é, antes de tudo, de natureza comunitária, isto é, emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro [...] crises e esperanças”. E a Santa Casa, naquele momento, vivia um conflito latente entre crise e esperança.

Para solucionar o conflito, dentre as várias iniciativas tomadas, a seguir será particularmente tratada a idealização e a concretude do CHC Santa Casa de Porto Alegre. A partir de 1986, foi tomada uma decisão, que pode ser considerada a fonte inspiradora de criação e balizadora do futuro que se impunha, na antiga instituição que se mostrava inovadora, justamente por reconhecer o passado como alicerce de sua revitalização. Assim, ser antiga foi o passaporte usado para arremessar a instituição ao futuro promissor.

CEDOP (Centro de Documentação e Pesquisa) – a semente fértil para a criação do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre

O prenúncio da nova era para a Misericórdia de Porto Alegre foi se mostrando, sobretudo a partir de 1986, quando um grupo de profissionais da História e da Arquivologia foi contratado para salvar o acervo documental da Santa Casa. Sem dúvida, a instituição definira, então, um rumo

inusitado e precursor no âmbito das Misericórdias e dos hospitais existentes no Brasil. Estava bem claro para a administração que assumia, naquela altura, que uma condição fundamental para se efetivar a ressurreição da Santa Casa seria a de que a comunidade interna que nela trabalhava se apropriasse do passado institucional, para nela reconhecer-se como protagonista a partir da compreensão do significado do lugar em que atuava. A ideia latente era esta: ninguém ama o que não conhece, e ninguém reconhece e dá sentido àquilo que desconhece. Por isso, urgia conhecer a história da Santa Casa para dela apropriar-se e buscar sustentação e impulso para a sua virada, para a sua mudança. E mais: essa compreensão larga sobre o significado patrimonial da Misericórdia deveria ser estendida para toda a comunidade externa: a sociedade regional. Por isso a ousadia de bancar a contratação de historiadores e arquivistas para cuidarem da sua memória, expressa por papéis e objetos de representação da sua trajetória; daí o esforço de investimento no passado que se expressaria em alavanca da retomada do desenvolvimento institucional.²

Com a unificação dos arquivos de todas as enfermarias e áreas da administração, a estrutura e a dinâmica do trâmite documental mudou radicalmente. Não mais haveria “arquivos feudais”. Ou seja, não se poderia reter a informação em áreas fechadas e isoladas. A orientação passou a ser a da circulação da informação intramuros e extramuros da instituição; o diálogo se impôs. Foi uma guinada revolucionária do ponto de vista da arquivística.

Nesse rumo e nessa perspectiva, em que o acesso e a circulação da informação do passado e do presente deveriam imperar, não somente porque a legislação já orientava esse olhar e animava esse desempenho, o Arquivo da Santa Casa, “dentro do espaço chamado CEDOP”, passou a exercer o papel e ter a força de “vitrine” da instituição em recuperação. Respirava-se, nesses anos finais da década de 1980, um ar de revigorecimento e de energia da esperança de outro tempo.

Eis que outro acervo se constituiu ampliando o CEDOP. Não se tratava mais só de “um arquivo”, e sim, também, de um museu, que se lhe soma-

2 Como historiadora do grupo inicial de trabalho, naqueles primeiros anos, alguns ousaram me perguntar não poucas vezes: “Como trabalhas aqui, se tu não és médica, nem enfermeira? Para que uma historiadora na Santa Casa?”.

va, ampliando a preservação da memória institucional. A essa altura, o clima era mesmo de ações pulsantes para a criação de uma mentalidade de respeito ao passado da Santa Casa, expresso pela guarda e conservação de rastros de acervos de arquivo e de museu. E se fazia isso em nome da memória coletiva da cidade e da do Rio Grande do Sul, cujos laços inseparáveis da Santa Casa estavam cada vez mais evidenciados e latentes.

Hoje, fazendo uma avaliação dessa caminhada, fica mais claro o processo de contracultura em construção intermitente que se promovia. E pairava no ar a aceitação de que a história importava e interessava aos que faziam a Santa Casa movimentar-se. Dito de outra forma, o que já se insistiu em afirmação é que a ideia de pertença e responsabilidade coletiva pela ressurreição institucional, tomada como bem do passado, foi alicerce dos atos e do exercício de gestão que alavancaram o rumo de respeito e reconhecimento da Misericórdia como patrimônio.

A história e a cultura como bens de prevenção da saúde

Saúde, cultura e história constituem, entre outros, direitos de todo cidadão.

O direito ao passado, à memória coletiva, ao estado saudável de vida, ao usufruto das manifestações da criação humana, produto cultural que expressa a condição dos sujeitos através dos tempos, a partir da criação do CEDOP, passou a ser cultivado nos canteiros da história da mais antiga Misericórdia do estado do Rio Grande do Sul.

A equipe de profissionais do CEDOP abraçou com muito empenho a responsabilidade de zelar pela preservação da Santa Casa no cumprimento de sua missão institucional, como também pelos rastros de sua memória de atuação. E a percepção era bem clara de que, se ela é um patrimônio, portanto um bem da sociedade, e portadora de memória coletiva, tudo deveria ser feito para zelar por ela, cuidá-la e conservá-la.

Do exame do seu legado material foi, de imediato, possível constatar a monumentalidade de suas evidências documentais, em vários suportes, reveladoras da história e da cultura do Rio Grande do Sul. O exame do seu acervo arquivístico e museológico (incluindo-se o Cemitério) demonstrara

que era impossível recompor a história de Porto Alegre e a do Rio Grande do Sul sem passar pelo mais antigo hospital em funcionamento no estado, que é a Santa Casa de Porto Alegre.

Nessa ambiência inspiradora, foram efetivadas múltiplas ações educativas para promover o respeito à instituição, na sua perspectiva patrimonial, como política de prevenção da saúde. Um elenco rico e exuberante de movimentação com os colaboradores e lideranças da Santa Casa traduzia a intenção de promover uma contracultura, a partir de sensibilizações que motivassem a conscientização sobre o significado do lugar onde trabalhavam.

Um inventário de ações ilustra a política cultural implementada com muito empenho pela equipe, sobretudo na década de 1990, a saber: Semana da Cultura no pátio central, com apresentações artísticas, feira do livro, oficinas, contação de histórias e apresentações teatrais com personagens do passado institucional; coluna e encarte com histórias da Santa Casa nos periódicos publicados para a comunidade interna e externa; realização do seminário sobre Bens Culturais na Área da Saúde, dirigido às Santas Casas do RS e aos hospitais do estado (1996); escavações arqueológicas na área da Misericórdia, com oficinas de tratamento dos achados; palestras aos novos colaboradores e estagiários em ingresso, sobre a trajetória da Santa Casa; atendimento a acadêmicos de cursos de História das universidades para os estágios obrigatórios, com os acervos de Arquivo, Museu e Arqueologia; palestras e oficinas sobre a história da Santa Casa, para funcionários das diversas unidades (departamentos), focando, sobretudo, a sua condição patrimonial; visitas guiadas ao cemitério; palestras dirigidas à Mesa Administrativa e à Provedoria, também na perspectiva da consciência patrimonial à instituição; participação em programas de rádio e TV para a difusão da história da Santa Casa e dos seus acervos; programas de rádio para apresentar “Pingos de história” relativos à trajetória institucional; publicação de “Pingos de história” em marcadores de livros; encontro de pesquisadores que compulsaram o acervo do Arquivo e produziram trabalhos na academia ou fora dela; parceria com o Mestrado Multiprofissional da Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre, para a produção de dissertações a partir do acervo do Arquivo; palestras e visitas guiadas ao museu, entre outras ações.

A partir daí, com os laços estreitados com as comunidades interna e externa, assentados no diálogo, nas trocas que promoveram a inclusão e o sentido de pertença, tudo conspirou favoravelmente com os encaminhamentos de práticas educativas em afirmação e consolidação do CEDOP para projetar e executar a criação do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre – CHC Santa Casa de Porto Alegre.

CHC Santa Casa de Porto Alegre: um multiequipamento cultural

Junto à vasta área dos oito hospitais da Santa Casa, resistiu ao tempo um conjunto de oito sobrados geminados, do início do século XX, que foram destinados para acolher o Centro Histórico-Cultural Santa Casa. Mas eles se encontravam em péssimas condições, sobretudo, para receber os acervos do arquivo, do museu e da biblioteca, até então custodiados em diversos lugares, aguardando edificação adequada para sua conservação e ampla disponibilização.

Figura 4 – Conjunto de oito sobrados da Santa Casa



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Feito o cronograma de trabalho, o projeto de adequação dos espaços foi efetuado entre os anos 1998 e 2005. Na sequência, as obras demoraram de 2005 a 2014, por valerem-se dos benefícios das leis de incentivo à cultura federal e estadual, não contando, conforme orientação institucional, com recursos retirados da saúde. Assim, passo a passo, a revitalização foi sendo realizada. Empresários e sociedade civil, valorizando a cultura,

viabilizaram a recuperação dos imóveis, readequando o seu interior para abrigar um multiequipamento que foi inaugurado em 5 de junho de 2014, com reconhecimento da comunidade, que prestigiou e aplaudiu o CHC em noite memorável.

Figura 5 – Registro de agradecimento aos empresários no ato inaugural



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

O projeto estrutural e seus equipamentos

O Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre é um multiequipamento que tem no seu escopo físico a seguinte estrutura, conforme as figuras 6 e 7.

Figura 6 – Representação da planta baixa do pavimento térreo



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

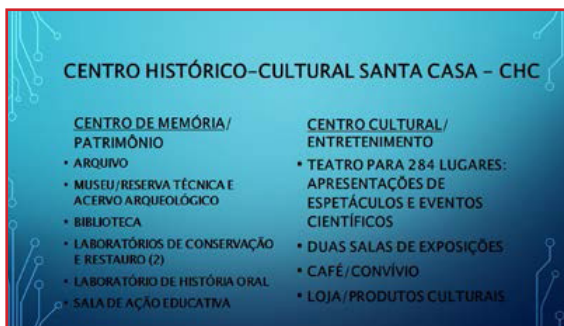
Figura 7 – Representação da planta baixa do segundo pavimento



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Concebido como Centro de Memória/Patrimônio e como Centro Cultural/Entretenimento, o CHC oferece às comunidades interna e externa uma infraestrutura, assim configurada.

Figura 8 – Equipamentos do CHC Santa Casa de Porto Alegre



Fonte: produção da autora.

O que parecia um sonho tornou-se realidade: o espaço foi transformado. Da condição extremamente precária em que se encontrava o conjunto “das casinhas”, as obras concretizaram o projeto acalentado por anos, para receber devidamente os acervos da instituição.

Figura 9 – Condição precária das edificações (2005)



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 10 – O conjunto arquitetônico restaurado (2014)



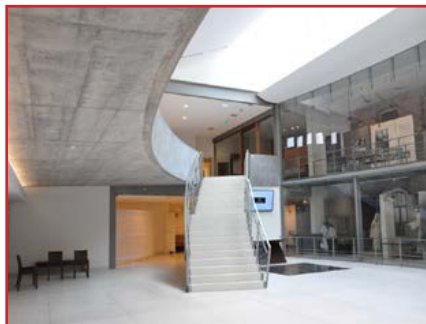
Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 11 – Aspecto da fachada principal do CHC Santa Casa



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 12 – Do átrio, vista parcial do museu e acesso ao segundo pavimento



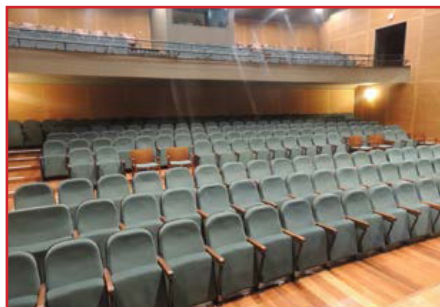
Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 13 – Réplica da Roda dos Expostos no museu



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 14 – Aspecto do teatro



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

A partir de 2014, o CHC passou a ser a vitrine da Santa Casa, atraindo a comunidade para espetáculos musicais e de artes cênicas no teatro, como também para acompanhar as exposições temporárias e outras atividades de entretenimento, promovidas pelas equipes de trabalho. Os equipamentos culturais e de memória passaram a atrair visitantes, pacientes internados ou em revisão médica, escolares e acadêmicos para visitas mediadas ao museu e oficinas de Educação Patrimonial, assim como pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de produzirem suas dissertações de mestrado ou teses do doutoramento. Foi criado o setor Educativo para ampliar as possibilidades de diálogo com a comunidade escolar, não só da cidade, como do estado. A identificação de documentos para a elaboração de genealogias familiares é outro recorte de investigação recorrente, assim como a localização de documentos para dupla cidadania e outros temas de interesse, como a escravidão, a criança abandonada na Roda, os legados doados pela aristocracia e burguesia à Misericórdia, as epidemias, pacientes estrangeiros, doenças, o papel da mulher na instituição, etc. Iniciava-se, então, uma nova era institucional. Como afirma a historiadora Elizabeth Torresini: “[...] a decisão de preservar e dar um novo significado ao imenso patrimônio institucional – material e imaterial – da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre é uma experiência sem precedentes [...]”. Antes do CHC, “[...] não se conhece outro equipamento (do gênero) em instituições hospitalares brasileiras”.³

O Arquivo Histórico e o CHC: acervo, produção científica, educação patrimonial e intercâmbio com as comunidades nacional e internacional

O acervo do Arquivo é muito rico e diversificado, oferecendo possibilidades de pesquisa em várias ciências do conhecimento e em múltiplas áreas da História: Antropologia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Genealogia, Farmácia, Medicina, Sociologia, História Social, História Política, História Econômica, História Cultural, História da Saúde, História de Gênero, História da Loucura, História da Infância, História da Escravidão,

3 TORRESINI, Elizabeth W. Rochadel. In: *Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre*, 2019, p. 43.

História das Religiões, História Militar, História Demográfica/Estatística/Serial, História da Arquitetura, dentre outras.

Em diferentes suportes da memória, são oferecidos aos consulentes os acervos: textual (manuscritos e impressos/avulsos e encadernados – códices) – 18 km de documentos no suporte papel; de imprensa escrita (hemeroteca), especialmente desde a década de 1980; cartográfico (mais de 2 mil plantas); fotográfico (mais de 1 milhão de imagens); de mídias (imprensa falada e televisionada); de fontes orais (mais de 400 entrevistas com protagonistas da trajetória da Santa Casa); de dossiês especiais (obras raras, acervos de antigos médicos e outros profissionais da instituição); de documentos digitais (em Servidores e Repositório de Documentos Eletrônicos, em projeto de implantação).

Figura 15 – Compromisso doado pela Santa Casa de Lisboa e preservado no Arquivo do CHC (1827)



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

A editoração de obras e a produção de eventos científicos têm pautado um convívio e uma troca de conhecimentos com a sociedade regional, brasileira e internacional. Vide site: www.centrohistoricosantacasa.com.br.

Um profícuo intercâmbio vem sendo cultivado com pesquisadores portugueses e brasileiros, que têm compartilhado suas pesquisas focadas na temática das Misericórdias, em eventos organizados pelo CHC.

Paralelamente às ações educativas promovidas pelo Museu do CHC, o Arquivo lançou neste ano de 2023 o seu Programa de Educação Patri-

monial, com oficinas, sobretudo dirigidas aos escolares de baixa renda, visando a estabelecer relações de pertença ao patrimonial Misericórdia de Porto Alegre. Assim, integrada aos esforços conjuntos das equipes atuantes nos equipamentos do CHC, aliançadas com as suas lideranças, a gestão do Centro Histórico-Cultural vem pautando diálogos com as comunidades local e regional. Dessa forma, segue o CHC, tendo como seu fio condutor e propósito educar para o passado, tendo como lastro o patrimônio institucional, visando a consolidar com a comunidade seus laços de pertença e diálogo permanente e afetivo.

Considerações finais

A Santa Casa de Porto Alegre é uma instituição detentora de um forte poder simbólico que a ela se agregam laços estreitos de pertencimento da sociedade porto-alegrense e gaúcha. Sem dúvida, em fins do século XVIII, o seu idealizador, o benemérito Irmão Joaquim Francisco do Livramento ao dirigir-se ao rei de Portugal pedindo a criação de uma Misericórdia para a capital do Rio Grande do Sul, não imaginaria que transcorridos 220 anos, comemorados neste ano, seria a sua Santa Casa um bem patrimonial indissociável da história da capital e do estado. História que expande respeito e reconhecimento de pacientes por ela atendidos, oriundos inclusive de outros estados brasileiros e de países vizinhos. A comprovar, os prêmios que têm recebido, com destaque para o Prêmio Nacional de Qualidade, em 2002, sendo a primeira instituição hospitalar no Brasil, até aquele ano, a ser agraciada no gênero por seu desempenho.

Atualmente, revendo-se a sua atuação bicentenária, constata-se que, mesmo nos tempos de crise que a instituição atravessou, ela esteve *incontinenti*, pautada pela ética, equidade, humanismo e credibilidade, e possuidora de uma história a que se compromete a preservar e difundir. Também por isso, acreditada e respeitada, ora persegue a promoção de um programa de saúde integral voltado para a comunidade externa, no qual educação em saúde, história e cultura alicerçam o futuro que no presente sua comunidade interna constrói.

Em seu espaço, a bicentenária Santa Casa de Porto abriga um espaço voltado para a guarda e difusão da sua memória. Ou seja, por reconhecer que a sua história é fundamento e alicerce de seu compromisso com a promoção da vida, ela referencia o seu norte a partir do reconhecimento de que é patrimônio da cidade e do estado. Com essa perspectiva, ela se situa como modelo de instituição hospitalar, que responde aos desafios multidisciplinares das ciências que a dimensionam na contemporaneidade, sem perder de vista a sua função exercida com responsabilidade social, dirigida às sociedades local e regional, para as quais foi criada e balizada ao longo de sua rica e profícua trajetória. Com esses fundamentos, em 1987, o Centro de Documentação e Pesquisa da Santa Casa (CEDOP) foi criado e serviu de alicerce para a criação do singular Centro Histórico-Cultural Santa Casa, um multiequipamento para a comunidade exercer o seu direito à cultura e à memória histórica. Com esse diferencial, o mais antigo hospital criado no estado, e em contínuo e ininterrupto funcionamento, reitera sua responsabilidade social, estabelecendo uma ponte de ligação com a sociedade regional, com fortes laços de pertença, condição fundamental para o reconhecimento da cidadania desejada por todos no passado e no tempo presente.

Referências

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Santa Casa de Porto Alegre: história, memória e pertencimento. In: OLIVEIRA, Alberto Tavares Duarte de et. al. (Org.). *A arqueologia vai ao hospital: pesquisa arqueológica para a implantação do Centro Histórico-Cultural Santa Casa*. Porto Alegre: FAPA; Ed. ISCMPA, 2009, p. 25-33.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Guardiães da cidade: as casas da Independência e o Centro Histórico-Cultural Santa Casa. In: OLIVEIRA, Alberto Tavares Duarte de et. al. (Org.). *A arqueologia vai ao hospital: pesquisa arqueológica para a implantação do Centro Histórico-Cultural Santa Casa*. Porto Alegre: FAPA; Ed. ISCMPA, 2009, p. 35-43.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. A Santa Casa de Porto Alegre como patrimônio: ações educativas para sua revitalização e reconhecimento (1986-2014). In: *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Porto Alegre: Selbach & Autores Associados, 2015, p. 50-82.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre/RS-

Brasil: onde a História e a Cultura têm abrigo. In: ARAÚJO, Maria Marta Lobo de et. al. (Coord.). *As Misericórdias: desafios e trajetórias no tempo longo da História*. Braga, Portugal: Santa Casa de Misericórdia de Braga, 2020, p. 17-52.

CIÊNCIAS & LETRAS. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras: Educação e Patrimônio Histórico-Cultural, n. 27, jan./jun. 2000.

CIÊNCIAS & LETRAS. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras: Patrimônio e Educação, n. 31, jan./jun. 2002.

CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

FRANCO, Sérgio da Costa; STIGGER, Ivo. *Santa Casa 200 anos: caridade e ciência*. Porto Alegre: Ed. da ISCMPA, 2003.

FRANCO, Sérgio da Costa; NOAL FILHO, Valter Antônio. *Os viajantes olham Porto Alegre (1754-1890)*. Santa Maria: Anatterra, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

Fontes documentais

Acervos do Arquivo Histórico do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre.

UM DIA DE INVESTIGAÇÃO NO ARQUIVO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CHC SANTA CASA

EDNA RIBEIRO DE ÁVILA¹
GIOVANNA ADAM FERREIRA²

A Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre é uma das instituições mais antigas do Rio Grande do Sul. Sua trajetória se entrelaça com elementos e temáticas da história do estado, como a medicina, a escravidão, a infância e a imigração. Ela possui uma rede de vínculos com diferentes instituições e personagens, como a Maria Degolada, a Jacobina Mauer, o Protásio Alves e o Qorpo Santo, figuras da história do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, bem como o Asilo Padre Cacique, a Faculdade de Medicina, hoje pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o Hospital Psiquiátrico São Pedro, instituições que tiveram suas origens dentro da Santa Casa.

O Arquivo do Centro Histórico-Cultural Santa Casa (CHC Santa Casa) recolhe, conserva e organiza os documentos dessa instituição bicentenária, além de acervos privados recebidos por doação. É sua função oferecer condições para o acesso à informação e incentivar a produção do conhecimento científico e cultural. Ele vem constituindo um vasto acervo, com

-
- 1 Licenciada em História pela Faculdade Porto-Alegrense/FAPA. Possui especialização em Pedagogia Empresarial e Pedagogia Social e Habilitação Profissional Plena/Magistério pelo Instituto Estadual Dom Diogo de Souza. É historiadora no Arquivo do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre, atuando diretamente no Laboratório de História Oral, desde 2007. Contato: ednaribeirodeavila@gmail.com.
 - 2 Licenciada em História pela Universidade La Salle-Canoas/RS, com especialização em Educação Especial e Inclusiva, também pela Universidade La Salle. É historiadora no Arquivo do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre. Contato: giovannaferreira.15@gmail.com.

grande valor histórico, composto por manuscritos, impressos, plantas, mapas, filmes, áudios, vídeos e registros iconográficos, como fotografias, negativos, cartazes, postais, pôsteres, desenhos, gravuras e ilustrações, além de jornais e revistas com matérias alusivas à instituição ou por ela produzidas.

A coleção de documentos inclui: registros de internações e prontuários médicos desde 1843; óbitos de escravizados e de pessoas livres, de pacientes imigrantes, de feridos da Revolução Farroupilha e da Guerra do Paraguai; de crianças expostas na Casa da Roda, além da documentação administrativa e financeira da Santa Casa desde o século XIX. Dentre seus acervos, destacam-se: o Acervo de Hemeroteca, o Acervo Cartográfico, o Acervo de Dossiês Especiais, o Acervo Fotográfico, o Acervo de Mídias e o Acervo de História Oral.

Essa documentação do acervo da mais antiga Misericórdia do Rio Grande do Sul pode ser vista com grande riqueza de possibilidades de narrativas sobre a cidade e sobre o estado. A partir da sua documentação, suas histórias podem ser desveladas e amplamente apropriadas pela comunidade, uma vez que o direito à memória e ao passado é princípio de cidadania (BARROSO, 2010, p. 21).

Sendo o CHC Santa Casa, para além do Arquivo, um multiequipamento cultural, tem como um de seus pilares garantir o acesso e entregar cultura, história e educação à população. E o público infantil é uma parcela da sociedade que tem esse direito garantido, desde 1959, na Declaração Universal dos Direitos da Criança:

PRINCÍPIO 7º

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsa-

bilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. *A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito* [grifo nosso]. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

Os anseios da sociedade, como um todo, por atividades culturais e coletivas, de esporte e lazer, de livre expressão corporal, entre outras, é uma demanda pós-pandemia de Covid-19. Como o CHC é um lugar de história e cultura, ele nos remete a pensar em espaços sociais de acolhimento, para a estimulação da convivência, da sociabilidade e também da aprendizagem, principalmente na infância, afetada pelas diversas problemáticas, acentuadas na pandemia.

A preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade, indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde. As fragilidades expostas com a situação da pandemia não estão restritas ao presente, uma vez que ela somente visibilizou e aprofundou as crises política, social e econômica, que irá continuar pelos próximos anos (BARBOSA, GOBBATO, 2021, p. 1427).

Em tempo pós-pandêmico, essa demanda por ações de socialização – individual ou coletiva – vem se impondo com maior força ao CHC na promoção de ações culturais e educativas, com foco na preservação da memória para todos os públicos, fortalecendo, assim, as conexões com a sociedade. Nesse caminho, o Arquivo, utilizando a Educação Patrimonial como ferramenta de aproximação com a comunidade, fez valer o conceito de Horta, Grunberg e Monteiro:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidade e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. O diálogo permanente que está implícito neste 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 (1999, p. 6).

O preparo da criança para que possa exercer a sua cidadania passa pela educação, que é abordada em diferentes campos da sociedade, como educação formal e não formal. A partir da vivência prática nas atividades do Arquivo – espaço não formal –, colocamos o acervo à disposição das crianças, tendo estas a oportunidade de pesquisar, restaurar, ter contato com os documentos primários e com os instrumentos que são utilizados para resguardar a nossa história e o nosso patrimônio.

Paulo Freire propõe um diálogo reflexivo, atribuindo a liberdade como aspecto fundamental para a transformação, para que os educandos criem responsabilidade pelos seus atos. É a partir da liberdade que se forma responsabilidade e, por consequência, autonomia. Autonomia de construir seu conhecimento, de perceber seu lugar do mundo, de saber que pode mudar sua realidade e tomar suas próprias decisões. Nosso papel como educadoras e educadores neste espaço de história e cultura é “ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 140). Para Paulo Freire, a educação é ato de compartilhar conhecimentos, e isso acontece de diferentes formas e em diferentes lugares – como o arquivo.

A partir da educação não formal, busca-se fortalecer os princípios da democracia, priorizando o protagonismo da criança a atuar de forma prática e autônoma, exercendo sua cidadania e conhecendo sua própria história, como nos afirma Machado e Monteiro:

Embora o papel educativo dos museus seja inquestionável, a educação com e para o patrimônio está associada à constituição da cidadania, e, como tal, é tarefa pertinente a qualquer espaço educativo, formal ou informal, possibilitando a efetiva apropriação dos bens e valores constitutivos de um grupo social. Um trabalho sistemático com o patrimônio permite a leitura crítica dos bens culturais e da dinâmica cultural dos diferentes grupos sociais (2010, p. 31).

Arquivo – espaço educador

Pensar o Arquivo como espaço educador para crianças foi o desafio da sua equipe em 2022. A partir da criação da Oficina “Um dia de investigação no Arquivo”, foram elaboradas atividades que cativassem as crianças a fazerem parte do processo de conhecimento e apropriação da história da Santa Casa, através de atividades práticas. Na elaboração do nome da oficina, foi realizado um trabalho prospectivo para aproximação com o mundo infantil, remetendo a uma série de televisão – DPA.³ Embora não tenha relação direta com as atividades oferecidas na oficina, os elementos gráficos, como a lupa e o próprio nome – INVESTIGAÇÃO –, remetem a descobrir, procurar onde o sujeito/criança pratica a ação.

Foi necessário um trabalho diretivo de descobertas de interesses da infância, adaptado à atualidade para que houvesse uma relação próxima do coletivo – entre nós, artífices do Arquivo, e as crianças, espectadoras/partícipes dos processos da Oficina. Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, relembra a busca constante pela mudança e pelo conhecimento para a aproximação com a realidade:

3 *Detetives do Prédio Azul*, no ar desde 2012, com mais de 400 episódios, em 17 temporadas, é uma série de televisão brasileira produzida pela Conspiração Filmes e exibida pelo Gloob. Em uma coluna do “Observatório da TV”, do site UOL, escrita por Daniel Neblina, em 28/06/2021, o seriado foi líder de audiência entre as crianças, no ranking de canais de TV por assinatura, acompanhado por quase 4 milhões de telespectadores. A trama gira em torno de três melhores amigos que buscam, juntos, desvendar os mistérios e os problemas que acontecem dentro do prédio.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (1996, p. 77-78).

Figura 1 – Peça de divulgação da série



Fonte: Single D.P.A.: Detetives do Prédio Azul.

Imagem retirada do Spotify. Disponível em: < <https://open.spotify.com/album/6Hhg16hp1UxEeWJfW7j8pp>>. Acesso em: 15 maio 2023.

Figuras 2, 3, 4 e 5 – Trabalho da equipe para testes e montagem das atividades



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Importante relatar que a Oficina foi criada para ser implementada dentro do macroprojeto “Invasão das crianças” e realizou-se no mês de julho de 2022. Os espaços do CHC Santa Casa estavam preparados para receber as crianças e suas famílias. Foram realizadas atividades simultâneas ao longo da tarde, coordenadas por diversos profissionais: danças populares para a criançada; *desenhança* para toda a família; criação de instrumentos musicais com sucatas; vivências formativas para pessoas com deficiência; criação de máscaras teatrais; pintura livre; visita ao Museu Joaquim Francisco do Livramento; modelagem em massinha; brincando com os Doutorzinhos, além da Oficina “Um dia de investigação no Arquivo”.

Figura 6 – Peça de divulgação da ação “Invasão das crianças”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Descrição das oficinas

O objetivo da Oficina era sensibilizar o público infantil sobre a importância dos documentos e da sua preservação e, consequentemente, da preservação da memória individual e coletiva, a partir do acervo da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Uma das metas da Oficina era atender as crianças na Sala de Pesquisa, fazendo uma aproximação com o trabalho no Arquivo, mostrando a realidade desse ambiente, com seus instrumentos de trabalho e tarefas diversas, que são realizadas diariamente pela equipe. A partir daí foram criadas três ações.⁴

⁴ A Oficina foi criada pelas historiadoras Edna Ribeiro de Ávila e Giovanna Adam Ferreira, com a colaboração da estagiária de História/UFRGS Lília Dias Demétrio, sob a supervisão da coordenadora do Arquivo, Véra Lucia Maciel Barroso, há muitos anos entusiasta da Educação Patrimonial nos espaços do CHC.

Ação 1 - “Restaurando fotos”⁵

Cada criança recebia o seu “kit” para restaurar⁶ uma fotografia da Santa Casa: cola para restauro, pincel, lupa para observação, pinça, lápis 6B, uma fotografia, dentro de um envelope, recortada em várias partes, acompanhada da legenda e de uma moldura, que deveria ser colada/restaurada. A partir da vivência lúdica, proporcionava-se o desenvolvimento da autonomia, desde a escolha da foto até a colagem dos fragmentos restaurados.

Ao pensar na Ação 1, o propósito era a divulgação da história da Santa Casa, através do Acervo Fotográfico, com a utilização de imagens que chamassem atenção das crianças pelas suas peculiaridades e/ou cores diferentes. A partir dessa ideia, foi realizada uma curadoria de imagens do acervo.

Nas figuras 7, 8, 9 e 10 algumas das imagens selecionadas, com suas respectivas legendas, entregues para as crianças na Oficina:

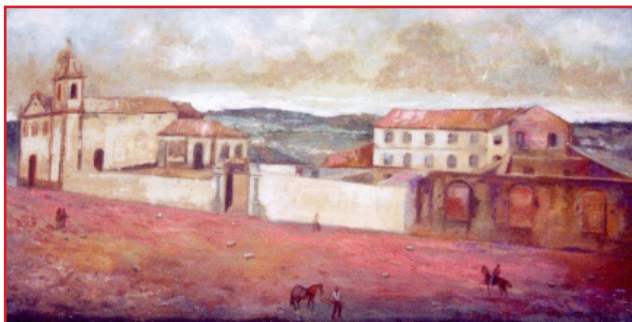
Figura 7 – Ambulância do Hospital São Francisco na década de 1930 (Modelo Austin)



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

- 5 A ação foi desenvolvida em parceria com a restauradora Vera Lucia Zugno, que deu as diretrizes dos processos de restauro e os detalhes de como trabalhar com os instrumentos de restauração.
- 6 O termo restaurar foi aplicado de uma forma simbólica, como prática de empoderamento da ação de manusear as ferramentas, e cada criança restaurou a sua própria foto de forma autônoma e livre.

Figura 8 – A Santa Casa em 1840



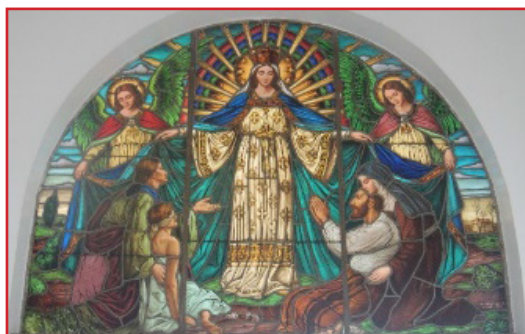
Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 9 – Doação de uma paciente de Santa Catarina para a Santa Casa (1964)



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 10 – Vitral da Nossa Senhora da Misericórdia na Praça Central da Santa Casa. Quando puder, vai lá visitar!

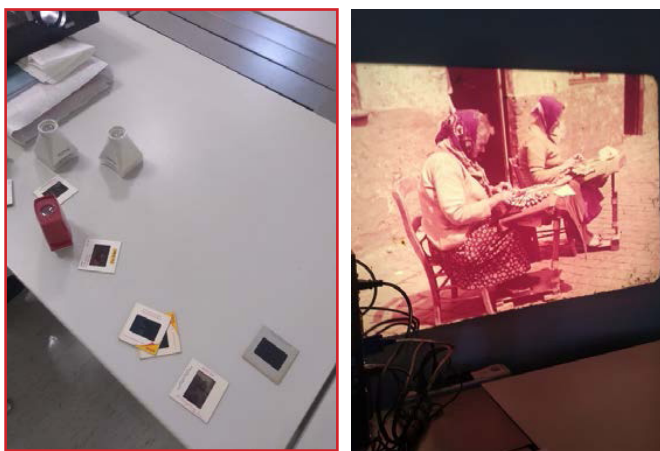


Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Ação 2 - “Espiondo slides”

Nessa ação, as crianças eram convidadas a realizar observações de fotografias em slides, tendo a oportunidade de manusearem os diapositivos e o projetor de slides, com a orientação da monitoria. A curadoria de seleção dos slides ficou por conta do Dossiê Lucia Castillo,⁷ que possui centenas de slides que registram suas inúmeras viagens pelo mundo, com imagens coloridas e peculiares de pontos turísticos e com a visão humanística que Lucia tinha da sociedade.

Figuras 11 e 12 – Preparo da Ação 2 - “Espiondo slides”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

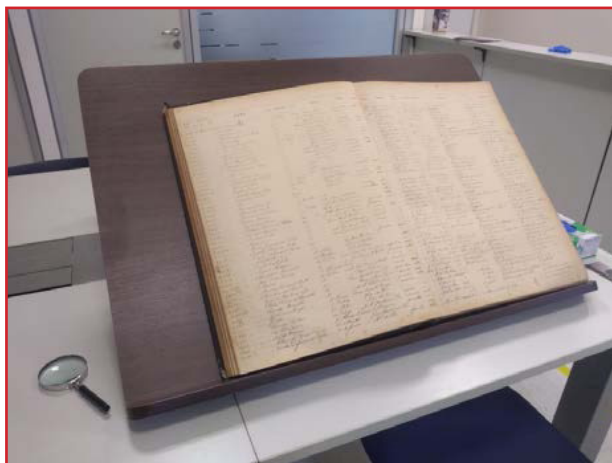
Ação 3 - “Procurando seu antepassado”

Previamente, foi selecionada uma página e escolhido o nome de um paciente registrado no livro Matrícula de Enfermos na Santa Casa. Ao re-

7 Natural de Pelotas, veio ainda jovem para Porto Alegre complementar os estudos. Em 1950, formou-se assistente social pela PUCRS. Dois anos depois, foi a primeira assistente social a assumir a direção do curso, antes realizada pelos padres maristas. Era muito religiosa, seguidora dos preceitos cristãos e dedicada à docência no Serviço Social. Fez dezenas de viagens a trabalho e lazer pelo mundo. Embora não tenha uma ligação direta com a Santa Casa, formou inúmeras profissionais no Serviço Social que nela atuaram. Fez um testamento público, doando todo o seu patrimônio para a instituição. O seu acervo, contendo elementos da sua vida pessoal e acadêmica, está no Arquivo do CHC.

ceber a criança, contava-se uma história: uma pessoa estava à procura do seu avô, que se chamava Joaquim José da Silva, e ele tinha sido hospitalizado na Santa Casa. Perguntava-se, então, se ela poderia nos ajudar a encontrá-lo. A criança, com a lupa, lia nome por nome, até encontrar o Joaquim e ajudar a localizar seu avô, simulando o trabalho diário da equipe do Arquivo, de atendimento à comunidade, na busca por familiares/pacientes/personagens que há muitos anos passaram pela Santa Casa. Quando a criança não era alfabetizada, lia-se para ela nome a nome, até a localização do Joaquim José da Silva.

**Figura 13 – Livro Matrícula Geral de Enfermos
nº 12 (23/06/1906 a 22/02/1908)**



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Primeiros resultados

No dia da atividade, 9 de julho de 2022, quase 90 crianças participaram do evento “Invasão das crianças”. O roteiro era livre, e as crianças podiam circular nos espaços, conforme seus interesses. Algumas oficinas tinham horário para a realização,⁸ e a Oficina “Um dia de investigação no

⁸ Cada oficina tinha sua particularidade. Algumas, com horário de realização, outras com livre acesso do público.

Arquivo”, com suas três ações, estava aberta, com entrada livre e sem tempo estipulado para as atividades.

O envolvimento das crianças, e também entre os familiares que as acompanhavam (pais, mães, avós, dindas, dindos, etc.), foi uma surpresa, inclusive para a equipe do Arquivo, que em certos momentos se viu em dificuldade para atender tantas crianças ao mesmo tempo. E o interesse em manusear os instrumentos, como a lupa, a pinça e a cola, além da oportunidade de manipular os slides, poder tocar no livro, fez com que muitas crianças retornassem e participassem da Oficina em mais de uma ocasião.

Outra característica marcante foi a participação de filhos/filhas de funcionários/as da Santa Casa,⁹ proporcionando a esse público a ideia de pertencimento à instituição.

A patrimonialização de um bem é um ato político por excelência. Significa que elegemos algo para representar-nos em detrimento de outras possibilidades. Todos os bens patrimonializados contribuem para a formação de *identidades* de grupos e categorias sociais. Fazem parte da *memória* e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 27).

A apropriação do CHC pelos funcionários da instituição é algo almejado desde a inauguração, em 2014. Criar eventos e atividades no espaço de trabalho em que se sintam com vontade de estar e levar suas famílias para prestigiar contribui para nosso trabalho de valorização da história institucional e pertencimento a esse espaço, que faz parte do dia a dia na rotina desses profissionais.

Na Ação 1 “Restaurando fotos”, o que mais chamou atenção foi o orgulho e a vontade das crianças de mostrar aos adultos que as acompanhavam o resultado do seu trabalho. A moldura com a foto restaurada era uma espécie de troféu a ser levado no final da festa.

9 A Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre é um complexo hospitalar formado por nove hospitais. Duas unidades se constituem em hospitais gerais (uma para atendimento de adultos e outra pediátrica) e outras cinco especializadas em Cardiologia, Neurocirurgia, Pneumologia, Oncologia e Transplantes. O Hospital Dom João Becker, da cidade de Gravataí, faz parte do complexo desde 2018. Atende Unidades Básicas de Saúde e possui ainda o cemitério e a Casa de Apoio Madre Ana, contando com mais de 8.500 colaboradores no seu quadro funcional.

Figura 14 – Segundo restauro sendo realizado



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

A curiosidade gerada pelas informações disponíveis nos diferentes suportes (fotografias físicas, no livro e diapositivos) impulsionou a revistar a importância das práticas de Educação Patrimonial e de como ela contribui nos processos de ensino e aprendizagem:

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva.

O patrimônio cultural e o meio ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidade de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8).

Contudo, não se tem como elencar apenas uma atividade como destaque. As três ações da Oficina foram sucesso incondicional. Houve crianças que só queriam ficar restaurando, tendo os pais que negociar para que participassem das outras atividades, que aconteciam simultaneamente. Ficaram também maravilhadas quando encontravam o avô que estava perdido nos livros de paciente. Saíram da Sala de Pesquisa apaixonadas pelos slides. Era grande o apetite em trocar slide por slide nos projetores, e o resultado da projeção na parede gerava felicidade e curiosidade. Sem contar as inúmeras participações dos adultos, relembrando seus tempos de infância com os diapositivos.

Figuras 15, 16 e 17 – A oportunidade de manusear a lupa despertava curiosidade



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.
Fotografia: Karine Procópio Jeziorski.

Figura 18 – A preocupação em encaixar cada detalhe da foto



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 19 – A curiosidade pelo que estava dentro daquela caixinha



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figura 20 – Divulgação na mídia



Fonte: Correio do Povo, 10 de julho de 2022 (grifo nosso).

A equipe foi surpreendida com o engajamento das crianças e dos adultos na realização da Oficina. E a atividade “Invasão das crianças”, como um todo, teve ótima aceitação do público e foi seguida do planejamento da próxima edição.

Participar da segunda edição, no dia 12 de outubro, permitiu a realização do sentir-se historiadora/educadora, ser atuante diante da sociedade, engajada no papel da transformação e da ação, diante das possibilidades da apresentação à nossa profissão¹⁰:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1999, p. 60).

A ideia era repetir as atividades, oferecendo as mesmas oficinas. Porém, após criteriosa avaliação da primeira edição, observou-se que, pela quantidade de crianças recebidas, não seria possível repetir a Ação 3 “Procurando seu antepassado”, pois o ambiente disponível na Sala de Pesquisa não apresentava espaço necessário para o percurso fluir entre as três ações.¹¹ Mesmo assim, a diminuta na oferta de ações não impediu que a segunda edição fosse novamente um sucesso entre as crianças, ampliando a possibilidade de consolidar a atividade.

10 A rotina diária do Arquivo, com inúmeras pesquisas e atendimentos às demandas internas e externas, por vezes, nos afasta de outros papéis do historiador – o educar – no sentido restrito ao contato com o educando. Nessas oportunidades, recuperamos essas funções inerentes à profissão.

11 Para a segunda edição, a equipe do Arquivo foi ampliada, com a contratação de mais estagiários. Bernardo Marques da Silva, Emily Hartz, João Vitor Almeida Santos, Lília Dias Demétrio e Sofia de Melo Lorscheiter, acadêmicos(as) de História/UFRGS, fizeram parte da monitoria.

Figura 21 – Peça de divulgação da 2ª edição da “Invasão das crianças”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figuras 22, 23, 24 e 25 – Crianças na prática

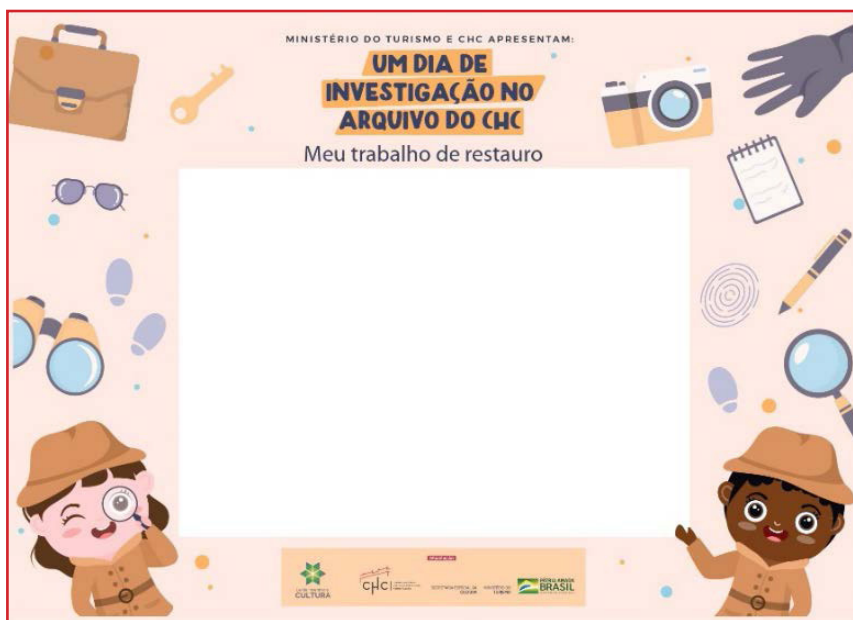


Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

“Um dia de investigação no Arquivo” do CHC – consolidação da Oficina

O êxito das duas edições promoveu a parceria Arquivo-Museu,¹² inserindo no cotidiano do Arquivo o atendimento de escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Os recursos captados pelo CHC, via Leis de Incentivo, possibilitaram o custeio dos ônibus para transportar as crianças de suas escolas até o CHC, sem ônus para as famílias ou para a escola. Para atender as turmas, foi ampliada a quantidade de materiais disponíveis e se optou pelas ações de restaurar fotos e espiar slides.

Figura 26 – Moldura para colagem da fotografia restaurada, com nova identidade visual



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

12 No mês de novembro de 2022, vieram três turmas, entre os turnos da manhã e da tarde, para o “combo” Visita no Museu Joaquim Francisco do Livramento e Oficina “Um dia de investigação no Arquivo”. As escolas atendidas foram: Escola Estadual de Ensino Fundamental Major Miguel José Pereira e Escola Estadual de Ensino Fundamental Araújo Porto Alegre. Porto Alegre - Bairro Sarandi, 1º ano - Ensino Fundamental.

Figura 27 – Kit completo para a ação “Restaurando fotos”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

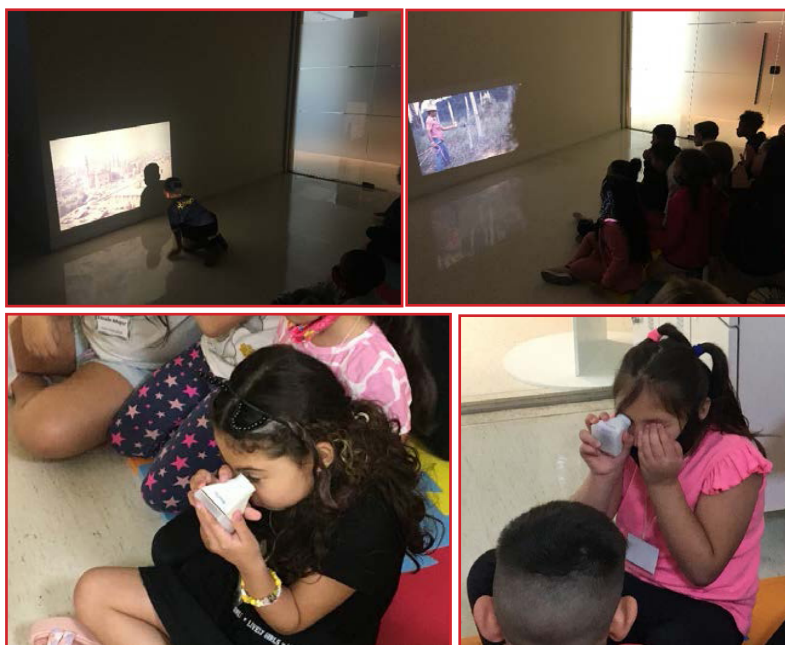
Os estudantes foram divididos em dois grupos: enquanto um grupo realizava a visita mediada pela equipe do Museu, na exposição permanente “Fragmentos de uma história de todos nós”, o outro fazia a oficina, com as ações “Espiondo slides” e “Restaurando fotos”.

Figuras 28, 29, 30 e 31 – Ação “Restaurando fotos”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

Figuras 32, 33, 34 e 35 – Ação “Espionando slides”



Fonte: acervo do Arquivo/CHC Santa Casa de Porto Alegre.

A ação desenvolvida proporciona aos alunos e professores saírem do ambiente escolar, fazer um passeio de ônibus pela cidade, visitar um multiparamento cultural, conversar com pessoas diferentes, aprender sobre a história da cidade, da Santa Casa. Alguns, inclusive, narraram ter nascido, ou ter uma tia que já trabalhou na instituição. Conhecer o trabalho de um arquivo, visitar um museu, realizar suas próprias atividades de forma autônoma, mas coletiva ao mesmo tempo, sociabilizando, dividindo o tempo com os colegas, conversando sobre seu bairro, time de futebol ou sobre qualquer outro assunto, faz o aprendizado ser amplo, irrestrito, ilimitado e permanente, como já bem desenvolveu Paulo Freire sobre esse conceito:

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da ter-

ra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (1996, p. 64).

Considerações finais

Para a equipe do Arquivo, todo o trabalho realizado em torno das oficinas, desde a primeira ideia de “brincar” de restaurar fotos até a construção física do material, com cada legenda recortada minuciosamente, não poderia ter trazido resultado mais satisfatório do que a identificação que as crianças e os pais apresentaram no momento das ações. Como espaço de história e cultura que somos – e em que estamos –, evidenciar e compartilhar com a comunidade a importância do trabalho do Arquivo do CHC da Santa Casa, de conservação e disponibilização dos documentos, em diferentes suportes, faz a referência do nosso papel enquanto historiadoras e educadoras do hospital mais antigo do Rio Grande do Sul.

Há muitos anos se projetava a oferta de atividades promovidas pelo Arquivo para os alunos das redes de ensino público ou privado, municipal ou estadual. A demanda de atividades para crianças em espaços não formais, principalmente pós-pandemia, foi a inspiração e o pontapé necessário para que esse desejo se tornasse realidade.

E o trabalho continua para 2023 e 2024, com o objetivo de priorizar o atendimento às escolas, incluindo a oferta de oficinas como rotina mensal do Arquivo, para além das suas demandas diárias. Está sendo elaborada uma nova oficina, “Um dia de trabalho no Arquivo”, incluindo a Ação 4 “Restauro de documentos”.¹³ Atendendo escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre, essa atividade já esteve inserida na programação do Arquivo do CHC, na 7ª Semana Nacional dos Arquivos.

13 A Ação 4 constitui-se em restaurar uma folha de revista ou livro, utilizando a cola e o papel específicos de restauro, fazendo o reparo da folha, unindo os pedaços rasgados [propositalmente] para a atividade.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Carolina, GOBBATO. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 44, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1422-1448.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação; ANPUH/RS, 2010, p. 15-25.

BUELLER, Christian. *Crianças “invadem” Centro Cultural da Santa Casa de Porto Alegre*. 2022. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/crian%C3%A7as-invadem-centro-cultural-da-santa-casa-de-porto-alegre-1.853561>. Acesso em: 15 maio 2023.

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz; *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010, p. 25-37.

NEBLINA, Daniel. *Gloob comemora liderança com 15ª temporada de D.P.A. – Detetives do Prédio Azul*. 2021. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/audiencia-da-tv/gloob-comemora-lideranca-com-15a-temporada-de-d-p-a-detetives-do-predio-azul>. Acesso em: 15 maio 2023.

III PARTE

PATRIMÔNIO, CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

UM EXEMPLO DE LIBERDADE: ECO-EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM LISBOA (PORTUGAL)

ADELINO CARDOSO¹

Neste trabalho, revisito momentos significativos de minha prática como professor em diferentes contextos: 1) na Escola da Amizade, criada pelo Instituto do Serviço Social, em Coimbra (1970-71); 2) no Liceu Nacional de Tomar (1972-74); 3) na Escola Secundária de Olivais-Chelas (1983 e seguintes). Os locais onde aconteceram essas experiências (Lisboa, 1982) são diferentes, e também são muito diferentes as circunstâncias históricas, apesar do curto espaço de tempo cronológico em que decorreram. O denominador comum é um exercício de liberdade, entendida como conquista permanente e mais exigente ainda numa sociedade democrática.

Este trabalho foca-se particularmente na experiência eco-pedagógica na Escola Secundária de Olivais-Chelas, onde o incentivo ao pensamento crítico se associou a uma abordagem ecológica, incidindo sobre o modo humano de habitação do mundo. E tendo como noção articuladora o cuidado enquanto relação antropológica primordial: cuidado para com o outro, para com a natureza, para com o meio envolvente, de que o património é parte relevante.

O cuidado com o património e, mais genericamente, com a memória traz um acréscimo de sentido à vivência do tempo, e liberta-nos dos limites estreitos do presente, transformando-o num elo articulador entre o legado do passado e a invenção do futuro. É, em larga medida, essa a

¹ Pesquisador do CHAM-NOVA-FCSH. Lisboa (Portugal). Contato: cardoso.adelino@gmail.com

tarefa da filosofia, concebida como exercício de problematização, auto-questionamento e abertura de novos horizontes. Numa palavra, exercício de liberdade.

Exercícios de liberdade

O meu encontro com a obra de Paulo Freire ocorreu no ano lectivo de 1970-1971, quando eu me encontrava no 2º ano da Licenciatura em Filosofia, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Desde praticamente o início dos meus estudos em Coimbra, eu acompanhava a actividade cultural, nomeadamente cursos livres e conferências, desenvolvida pelo Instituto do Serviço Social. Ora, em setembro de 1970, a Madre Teresa, directora desse instituto, com toda a afabilidade e entusiasmo que a caracteriza, informou-me que estava a criar a “Escola da Amizade”, destinada a trabalhadores que tinham apenas o ensino básico (4ª classe) e queriam prosseguir estudos liceais. Para medir o alcance dessa iniciativa, é bom saber que não havia, nesse tempo, em Coimbra, ensino liceal público, em horário pós-laboral, para esses trabalhadores. No momento, eu não compreendi a relevância da criação da “Escola da Amizade” e o enorme privilégio de participar da sua actividade, mas correspondi ao entusiasmo da Madre Teresa: “Sim, conte comigo”.

Há pouco mais de 50 anos, no início da década de 70 do século passado, Portugal era um outro país, bem diferente daquele que se oferece hoje: uma população bastante jovem, êxodo rural, emigração para a França e outros países europeus, guerra colonial, apertada vigilância dos movimentos e das ideias dos cidadãos por uma polícia política ubíqua. Nesse quadro, participar na Escola da Amizade era um desafio imenso e uma oportunidade de partilhar experiências com jovens que não tinham tido a possibilidade de prosseguir estudos.

Eu dava aulas de Português a uma turma com cerca de 35 alunos, em número aproximadamente igual de rapazes e raparigas. A média de idades era ligeiramente superior à minha, tal como à dos demais professores, todos eles estudantes universitários. Isso facilitava muito a comunicação professor-aluno.

A Madre Teresa teve a coragem de dizer a cada um dos estudantes-professores, que, da parte do Instituto do Serviço Social, não havia qualquer tipo de condicionamento à prática pedagógica e selecção de materiais. Expressou apenas o desejo de uma pedagogia activa, que fosse simultaneamente um exercício de cidadania; como, habitualmente, estávamos em sintonia. O formato de voluntariado do trabalho docente agradava-me porque sentia que a tarefa a desenvolver se ajustava à militância por uma sociedade ideal no meio académico.

Vivi intensamente essa experiência pedagógica, com grande empenhamento e simplicidade. Os textos, ia procurá-los na obra de Miguel Torga e nos clássicos, com o duplo intuito de desenvolver a capacidade de interpretar e estimular a curiosidade. Semanalmente, dedicávamos uma aula a exercícios de escrita criativa, em que cada um de nós, também eu incluído, escrevia livremente sobre algum tema: o rio da minha infância (ou da minha aldeia, da minha cidade); o silêncio e suas múltiplas expressões; o significado de ditados e provérbios, como “a união faz a força”, “devagar se vai ao longe”, “água mole em pedra dura tanto dá até que fura”. Alguns alunos não conseguiram passar de duas ou três frases banais, mas, ainda assim, achavam a experiência muito estimulante.

Foi depois de uma dessas aulas, no percurso do Liceu D. João III, onde decorriam as aulas, para a Praça da República, com o cheiro do Jardim da Sereia, que a minha colega e amiga Maria Lima, professora de Francês, falou-me de Paulo Freire e da tarefa de “conscientização”, como dimensão intrínseca da tarefa docente.² Foi um reforço muito importante para a prática que desenvolvíamos, tendo como horizonte uma sociedade livre, solidária e justa, sem opressão, nem exploração do homem pelo homem. Confiávamos que, talvez muitos anos depois, o fascismo iria cair e a utopia ficaria ao alcance de um povo ansioso pela liberdade e reconciliação colectiva. Até lá, cultivávamos o jardim em que procurávamos transformar a sala de aula, tornando respirável e próximo aquele espaço mágico.

2 A obra de Paulo Freire começava, então, a fazer o seu caminho em Portugal, na sequência da 1ª edição de FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Interrompi a minha participação na Escola da Amizade em janeiro de 1971, numa fase de grande agitação académica, em que eu estive fortemente envolvido. Uma colega substituiu-me, e eu colaborava esporadicamente, por solicitação dessa colega, a fim de participar na leitura e interpretação de poemas inspiradores, como o bem conhecido soneto de Camões “Alma minha gentil que te partiste”.

No ano lectivo seguinte, ainda na qualidade de estudante universitário, iniciei o trabalho profissional como professor de Filosofia no Liceu Nacional de Tomar. O contexto era muito estimulante: a cidade estava um pouco anestesiada, muito pacatamente fechada e virada para o rio Nabão, que lhe dá especial graça, mas havia alguma animação cultural em torno da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, do Cine-Teatro Paraíso e da livraria Raiz. O ambiente escolar era muito dinâmico, colaborativo e inovador. Sentia-se uma grande convicção sobre o valor da acção pedagógica e sobre o papel transformador da educação na vida colectiva. A educação era sentida como um acto de cidadania e mesmo, por um número significativo de professores, como um acto político. Para isso contribuía a abertura política do então Ministro da Educação, J. Veiga Simão, empenhado numa reforma significativa do sistema escolar, se bem que dentro dos limites permitidos pelo regime político vigente.

A experiência de dois anos, de outubro de 1972 a agosto de 1974, foi extremamente rica e, principalmente, foi um muito gratificante exercício de liberdade.³ O Reitor do Liceu, Fernando Barros da Costa, conscientemente alinhado com a visão progressista do Ministro Veiga Simão, esforçava-se por criar as melhores condições para o exercício pedagógico. Os alunos estavam motivados e com uma curiosidade insaciável. Nesse quadro, decidi levar a experiência ao limite, o que implicava correr riscos tanto a nível dos conteúdos como da relação pedagógica. Fiz uma leitura muito livre dos conteúdos, estimulei a participação dos alunos e subverti algumas das rotinas, nomeadamente a marcação de faltas. Contrariando

3 A memória dessa experiência pedagógica encontra-se em: CARDOSO, Adelino. Inscricção da política no acto pedagógico: uma experiência docente antes do 25 de Abril. In: CONTREIRAS, Carlos de Almada; MÃO DE FERRO, Fernando (Org.). *Antologia. O 25 de Abril de 1974: testemunhos da luta pela democracia e pela liberdade*. Lisboa: Colibri, 2020, p. 1-10.

o espírito de controle e de condicionamento para que os alunos estivessem fisicamente presentes na sala de aula, eu pedia que saísse da sala quem não estivesse interessado em filosofar. Em dois anos lectivos, houve um aluno que saiu da sala uma vez. Fez-me sinal que ia sair e eu comentei: “Por favor, J. Armando!”. A fórmula “Quem não está interessado em filosofar, por favor saia da sala” ficou célebre entre os alunos e era comentada em alguns círculos sociais. A presença na sala de aula era uma manifestação do desejo e também certamente uma forma de solidariedade, apoio, afecto para com um modo de viver a prática da escola. Como bem formulou Marion, a *philia* ou a amizade é um requisito do acto filosófico e da sua comunicação.⁴

Com muita saudade, evoco essa experiência magnífica de praticar a liberdade em condições sociais e poliricamente adversas, nesse pequeno oásis que eram muitas das escolas portuguesas, ainda no período do fascismo. A respeitabilidade social do professor e o reconhecimento da relevância da sua função contribuíram em larga medida para esse modo de habitação do microcosmo que a escola é. E a conquista política da liberdade política em 25 de abril de 1974 criou condições favoráveis a uma prática criativa nas escolas.

Qualquer que seja a circunstância, o acto pedagógico tem uma dimensão política inalienável. Mas o seu exercício não é independente do contexto. Se, antes do 25 de abril, impunha-se a tarefa de questionamento do modo de organização política e a tomada de consciência do carácter opressivo do regime, numa via de libertação social, depois do 25 de abril, trata-se de reflectir sobre o bom uso da liberdade e sobre a responsabilidade de cada um na construção de uma sociedade melhor.

O exercício da liberdade torna-se porventura mais exigente no quadro de uma sociedade democrática, na qual todos somos formalmente livres. De facto, a liberdade não consiste basicamente na capacidade de escolher entre diferentes possibilidades que se colocam ao agente. Sem dúvida que a liberdade pressupõe que não somos coagidos a agir de determinada maneira, sem possibilidade de escolha. Mas isso não é tudo e não é, se

4 MARION, Jean-Luc. *Le phénomène érotique*. Paris: Éditions Grasset, 2003.

bem ajuízo, o ponto essencial. Em meu entender, o exercício da liberdade consiste, primordialmente, em criar espaço para a acção poder desenrolar-se sem entraves: remover obstáculos, quebrar fronteiras que amarram o humano a estreitos limites. A liberdade é o curso espontâneo da acção com vista à realização de si como indivíduo, membro de uma comunidade e habitante do cosmo. A liberdade é um bem comum, em que alguém não pode ser livre se oprime outros, ficando dependente da reprodução das condições em que o outro lhe está subordinado, conforme Hegel bem explicou a propósito da dialéctica do senhor e do servo: a libertação do servo implica a destruição das relações sociais geradoras da servidão e que condicionavam a verdadeira liberdade do senhor. A liberdade é um ambiente propício à acção e à vida, uma forma de vida, no sentido forte que esta expressão tem em Wittgenstein.

Numa palavra, a liberdade é indissociável da responsabilidade pelo outro, pelo mundo, pelo meio que nos acolhe e solicita a nossa acção. A liberdade é uma exigência da vida, da vida bem vivida; não é um bem adquirido de uma vez por todas.

Cuidado – uma relação antropológica primordial

Em setembro de 1974, rumei a Lisboa, que se tornou a minha cidade. Vivi a turbulência de uma sociedade em busca de um rumo, confrontada com projectos antagónicos. As escolas foram fortemente contagiadas por essa ambiência de incerteza criativa.

Tive a sorte de ser colocado numa escola nova, a Escola Secundária de Olivais-Chelas. Aí, fui experimentando diferentes abordagens das matérias do currículo de Filosofia no Ensino Secundário, cujo programa estava organizado em torno de dois pólos: filosofia da acção (10º ano) e filosofia do conhecimento (11º ano). O programa de Filosofia focava-se no âmbito do questionamento da relação indivíduo-sociedade. Nesse sentido, sempre convoquei a problemática do cuidado, visando realçar o significado deste valor ético.

O envolvimento dos alunos na actividade dentro da sala de aula, a amplitude dos seus interesses, o seu grau de sensibilidade cultural são

aspectos muito importantes para ajustar os conteúdos ao perfil dos alunos.

No ano lectivo de 1982-1983, calhou-me leccionar o 10º ano a quatro turmas de alunos com uma curiosidade infinita e apurada sensibilidade social. Dentre esses alunos, recordo um muito especial, cuja memória me apraz registar: João Paulo Cotrim.⁵ Logo na primeira semana, tivemos uma longa conversa sobre não-violência e compromisso ecológico. Aí, selámos uma amizade para a vida e para a colaboração recíproca em múltiplos projectos. O nosso primeiro projecto, que lançámos de imediato, foi a criação do Grupo Ecológico da Escola Secundária de Olivais-Chelas (GE-ESOC), que, nos quatro anos da sua existência, funcionou sempre de uma maneira informal. As actividades desenvolvidas consistiram em acções de sensibilização para o desperdício (lixo-luxo), para as assimetrias no espaço urbano, para as ameaças ao património natural e para o desleixo a que foram votados alguns lugares emblemáticos da cidade. A preservação do habitat, a qualidade do ambiente, mas também as relações humanas e sociais, estavam no cerne das nossas preocupações. O nosso entendimento foi sempre perfeito e para isso terá contribuído a liderança natural e tranquila do J. P. Cotrim. A iniciativa foi quase sempre dele, eu apoiava e dava o meu melhor contributo para o saber-fazer. Além da actividade ecológica, em sentido amplo, desenvolvíamos actividade cultural, proporcionando aos alunos experiências que, para um número significativo deles, eram novas. Assim, criámos um “passe cultural” que, mediante um pagamento simbólico, proporcionava: uma sessão de cinema, uma sessão de teatro, um concerto musical e a entrada num bar com música ao vivo. Depois de definido o programa (selecção dos espectáculos e respectivas salas, bem como do bar), o J. P. Cotrim teve um papel decisivo na adesão dos alunos e eu ocupei-me da negociação com as salas de espectáculo e com o bar, para que o custo fosse meramente simbólico. Admiro-me hoje da facilidade com que tudo foi feito. Porventura, o inusitado da situação jogou a nosso favor.

5 Dentre a vasta actividade de João Paulo Cotrim (1965-2021), destaco a direcção da Be-deteca, desde a sua fundação, em 1996, até 2002, e a fundação da editora Abysmo, que dirigiu até à sua morte, em dezembro de 2021.

Esta experiência-projecto representou para mim um convite a repensar os conteúdos programáticos da segunda unidade curricular do 10º ano, intitulada “Valores ético-políticos”. A temática da relação inter-humana, muito especialmente a relação entre o ser individual e a comunidade da qual participa, era um tópico nuclear da abordagem que eu desenvolvia com os alunos. Com efeito, era muito notória a dicotomia entre essas duas instâncias, levando a tomadas de posição contrárias, mas de algum modo cúmplices (porque em ambos os casos se partia da antinomia entre o indivíduo e o todo social): individualismo e colectivismo. Neste contexto, o papel do professor consiste em evidenciar o confronto entre essas duas posições antagónicas e questionar o seu sentido.

Os tópicos do programa tinham um valor indicativo, deixando uma margem de liberdade na organização dos conteúdos aos professores, em articulação com a cultura própria da sua Escola, as motivações e expectativas dos alunos. A localização da nossa Escola, situada entre uma zona com uma estrutura urbana razoavelmente ordenada (Olivais) e uma outra com bairros em construção e zonas degradadas, incluindo “bairros de lata” ou “favelas” (Chelas, freguesia de Marvila), suscitava uma reflexão sobre as carências mais básicas do ser humano. Ora, do ponto de vista filosófico-antropológico, o cuidado apresenta-se como uma relação primordial que evidencia exemplarmente a condição humana.

Ser cuidado acompanha todo o curso da existência humana: somos cuidados antes e depois de nascermos, da mesma maneira que cuidamos de familiares e próximos em estado de vulnerabilidade. Como material, utilizei uma das parábolas mais impressionantes – a parábola do bom Samaritano, que Jesus profere, em resposta à pergunta de um “Doutor da Lei”: “Quem é o meu próximo?”. Jesus narra a desventura de um homem que, ao viajar de Jerusalém para Jericó, é vítima de um grupo de salteadores que o rouba e o submete a maus tratos. Personagens respeitáveis, como um sacerdote e um levita, passam e seguem o seu caminho, indiferentes ao estado deplorável em que se encontra esse homem. O mesmo não fez um samaritano que por ali passava: “Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou-se ao pé dele e, vendo-o, encheu-se de compaixão. Aproximou-se, ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o

sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele. No dia seguinte, tirando dois dinheiros, deu-os ao estalajadeiro, dizendo: ‘Trata bem dele e, o que gastares a mais, pagar-to-ei quando voltar’”.⁶

Esta história exemplar teve um impacto muito grande sobre os alunos, que na sua maioria a desconheciam, pela mensagem veiculada e por uma certa irreverência para com as figuras do sacerdote e do levita, que não estiveram à altura das suas responsabilidades.

Cuidado para com a terra. Seguindo a estratégia habitual, o ponto de partida era a sensibilidade antropocêntrica dos alunos, segundo a qual o homem ocupa um lugar central no cosmo, que lhe confere o direito de utilizar livremente os bens disponíveis, colocando a natureza numa posição instrumental. É certamente para aí que aponta a ideologia tecnocientífica moderna. A questão que se coloca e que procurámos debater com a profundidade possível é justamente a do lugar do homem no universo: dono e senhor ou um produto da natureza, com responsabilidades acrescidas devido aos seus sentimentos e inteligência? A *Carta do Chefe Seattle* (1855) à “estranha” proposta do Presidente dos Estados Unidos de comprar parte das terras da sua tribo (Suquamish) preencheu inteiramente o gosto da surpresa e a abertura dos alunos a uma outra maneira de pensar.

A leitura, pausada e enfatizando as expressões mais típicas – “A terra não pertence ao homem; o homem pertence à terra”; “O que acontecer à terra, acontecerá aos filhos da terra”; “Os rios são nossos irmãos, saciam a nossa sede” –, foi, sem dúvida, um momento fortemente impactante para a maioria dos alunos. A perplexidade perante o inesperado aliava-se a uma busca de sentido. As reacções eram diferentes: manifestação de estranheza, perplexidade, autoquestionamento do pensamento comum, adesão a uma perspectiva cosmocêntrica. O objectivo principal foi, sem dúvida, alcançado: a consciência de que a visão antropocêntrica não é a única possível, de que ela é questionável e corresponde a uma perspectiva insular que reduz a complexidade do real. Um brevíssimo texto, esquemático, extraído da obra de Egdar Morin (1972, p. 193), *O paradigma perdido*, “Dobram os sinos por uma teoria fechada, fragmentária e fecha-

6 LUCAS, *Evangelho*, 10, v. 34-37.

da do homem...”, ajudava a contextualizar o quadro problemático que se oferecia aos alunos.

Cuidado para com o património. No âmbito do património, focámos a nossa atenção em dois locais distintos: o palácio do Contador-Mor e a Torre de Belém.

O palácio do Contador-Mor, situado nos Olivais Sul, chamou a nossa atenção pelo estado de degradação em que se encontrava. Construído no século XVIII, foi pertença de aristocratas e, posteriormente, de burgueses, mas estava votado ao abandono. Tal como o jardim envolvente. Dado que os Olivais são um bairro recente, construído na década de 1960, aquele edifício contrastava com os prédios novos de uma urbanização planeada. Daí a reacção espontânea de alguns alunos: “Ó Stor,⁷ isto é património?”. Entrámos no edifício, percorremos o espaço ajardinado, observámos a fachada exterior, fizemos conjecturas sobre o modo de habitação e sobre o uso dado ao palácio: mansão de férias e lazer ou local de habitação permanente?

Regressados à Escola, seguimos o curso da pergunta sobre o património: “Ó Stor, isto é património?”. As perguntas aumentaram na sala de aula, nomeadamente sobre o porquê do estado de abandono e sobre o futuro daquele espaço.

Tinha sido pertença diante do abandono do edifício e do jardim envolvente. A quem pertencera? Qual a sua função? Qual o modo de vida das pessoas ali? Uma habitação permanente? Uma casa de férias? Aquela quinta era a única na zona ou era uma entre muitas?

Curiosidade imensa: a quem pertencia? Qual a função? O que fazer? Como integrá-la na vida actual? Fazer ali outra coisa? Como integrá-la? Bom local para habitação? Melhor utilização para outra função. De quem é: é propriedade privada? É do Estado?

Património? Que tipo de património? Pura presença do passado? Elo de ligação com o futuro? Que significado tem para nós?

O meu contributo consistiu, principalmente, em chamar a atenção para “o palácio abandonado”, como lhe chamávamos, que suscitou a nossa curiosidade e o nosso gosto da perfeição.

7 Stor é uma forma abreviada de “Senhor Doutor”, que se vulgarizou e se tornou forma corrente de tratamento a partir de finais da década de 1970.

No final de contas, não estávamos perante simples marcas de um passado definitivamente morto, mas perante um monumento que nos interpelava e solicitava algum tipo de intervenção. O “palácio abandonado” dizia-nos alguma coisa, tinha significação para nós. A memória incorporava-se na nossa vivência da cidade. Da pesquisa realizada por um grupo de alunos resultou que o palácio do Contador-Mor era parte integrante da quinta com o mesmo nome e que terá tido a dupla função de local de habitação e de veraneio. Outro grupo de alunos pesquisou sobre o tipo de arquitectura em que sobressai a marca classicista. O pátio interior e as suas virtualidades como espaço de convívio e actividades de lazer também suscitaram a curiosidade deste grupo.

O património fala conosco, não nos deixa indiferentes: chama a nossa atenção e exige uma atitude da nossa parte. A dimensão patrimonial é reforçada pela integração na actualidade. Não tem que ter a mesma função e significação social.

A escolha do palácio do Contador-Mor, como objecto de análise e reflexão, foi uma proposta de alguns alunos, que moravam perto do local e lhes causava perplexidade aquele corpo estranho. Reconheço que foi uma escolha muito feliz para compreender a significação para a vida actual. Quando foi colocada a questão de restaurar o palácio para lhe dar a mesma função, a pergunta soou estranha. E a sensibilidade apontava para um uso público do palácio e do jardim. O património requer o nosso cuidado.

É muito interessante que tanto o Palácio como o jardim foram recuperados, formando dois espaços independentes, mas de certo modo intercomunicantes. A Câmara Municipal de Lisboa recuperou ambos os espaços de uma forma muito feliz: o Palácio do Contador-Mor passou a alojar a Bedeteca, inaugurada em abril de 1996, tendo como primeiro director João Paulo Cotrim; o jardim deu origem à Quinta Pedagógica, também inaugurada em abril de 1996, um espaço para habitação de algumas espécies vegetais e animais, dirigido ao público em geral, mas principalmente às crianças. Trata-se de dois lugares muito visitados e acarinhados pelos visitantes. Numa longa conversa com João Paulo Cotrim, em 1998, por ocasião de um encontro casual na Bedeteca com antigos colegas, em

dado momento, o Jorge Alves, evocando a questão colocada em 1983, comentou: “Isto, sim, é património!”.

Ainda no âmbito do património, por sugestão minha, ao constatar que muitos dos alunos nunca tinham visitado monumentos emblemáticos da cidade, visitámos a Torre de Belém. Sabíamos que o monumento fora construído no local donde partiram as naus em demanda de “novos mares e novas gentes” e pouco mais. Observámos a imponência do edifício, a beleza da construção e colocámos várias questões: qual a função para que foi construído? Qual o seu estilo artístico? Qual a sua significação para nós?

Da pesquisa realizada ficámos a saber que, quando da sua edificação (1515-1521) lhe foi dado o nome do padroeiro de Lisboa, S. Vicente: “Torre de S. Vicente a par de Belém”, em Belém, e que se destinava a ser uma fortificação militar. Do ponto de vista arquitectónico, um grupo de alunos pesquisou e evidenciou os elementos manuelinos da construção. Efectivamente, a Torre de Belém é um dos *ex-libris* do estilo manuelino ou gótico português tardio. Dentre os elementos mais característicos, destacam-se: a esfera armilar, que é a insígnia régia de D. Manuel I, que dá nome a este estilo; a cruz de Cristo; o globo terrestre ornado com conchas; as cordas com nós; os motivos exóticos a nível da fauna e da flora.

No espaço da aula, reflectimos sobre a beleza e grandiosidade do monumento, sobre a combinação entre a simbólica político-imperial, religiosa e naturalista. É, sem dúvida, uma marca muito forte de um momento da nossa história e de um modo peculiar de olhar para o mundo. Interrogámo-nos sobre a significação da Torre de Belém como fonte inspiradora do nosso imaginário. A minha proposta, que suscitou a participação de um número significativo de alunos, foi a de que este monumento histórico pode ser, no quadro de um mundo global, um símbolo da viagem como procura do desconhecido, encontro com o outro, expansão do olhar, uma metáfora da condição humana, impulsionada pela memória, pela imaginação e pelo sonho.

Conclusão

Vivemos num espaço-tempo determinado, cuja forma e fisionomia se inscrevem na dinâmica histórica, que se conjuga com a definição de fronteiras e diferentes expressões culturais.

O sentido da diferença e a memória são elementos constituintes da existência humana (do modo humano de presença e habitação do mundo). A tarefa da filosofia, inclusive da filosofia no Ensino Secundário, é formular as grandes questões que se colocam ao ser humano, seguir o curso dessas questões, procurar vias de solução e o horizonte de sentido para que remetem. Isso implica assumir o legado histórico, viver o presente como ponto de articulação entre o passado e o futuro. Com efeito, o homem é um ser-no-tempo não tanto porque a nossa vida decorre num tempo determinado como porque a vivência do tempo é uma dimensão fundamental da existência humana, que tem um papel decisivo no modo como nos orientamos no mundo e orientamos a nossa acção. Numa perspectiva radical, o cuidado para com o património alarga-se ao cuidado para com a memória, ou seja, para com todas as expressões de vida que as gerações passadas legam às vindouras, libertando-as dos limites estreitos do presente. A assunção da memória, nomeadamente da memória colectiva, é um requisito de um exercício filosófico libertador. Horizonte que as integra e lhes dá sentido, para assumir o legado histórico, visando sua preservação. Viver o presente como ponto de articulação entre o passado e o futuro. Retomar as questões, dar ao passado o sentido de uma memória colectiva.

Na minha prática docente, considerei sempre que a minha tarefa era, como diz Heidegger, ensinar a aprender, o que pressupõe um ambiente livre e aberto ao novo e ao desconhecido.

Tal como um escrito anterior, este capítulo focou-se em uma fase da minha prática docente na década seguinte ao 25 de abril de 1974. Foi um período muito criativo da nossa vida colectiva, em que Portugal passou da posição de “orgulhosamente só”, como defendia Salazar, para um país integrado na União Europeia e membro activamente cooperante de múltiplas organizações internacionais. A Escola sofreu transformações profun-

das, assumindo o duplo papel de: 1) formar homens livres e conscientes da sua responsabilidade perante os outros, o meio envolvente, o legado histórico e a construção de um futuro melhor do que o estado actual do mundo; 2) preparar as novas gerações para se integrarem na vida activa.

Espírito crítico e sentido pragmático são duas componentes da vida da Escola, cuja relação nem sempre é harmoniosa. Ouso pensar, com Paulo Freire, que o exercício de “conscientização” é fulcral na dinâmica de uma Escola: conscientização do lugar de cada um em face dos outros, do mundo e da história. A nossa responsabilidade é universal. Cada um de nós, à sua escala, é responsável pelo estado do mundo e pelo seu curso.

A função pedagógica é um acto humano, cultural e ético de primeira grandeza.

Referências

CARDOSO, Adelino. Inscrição da política no acto pedagógico: uma experiência docente antes do 25 de Abril. In: CONTREIRAS, Carlos de Almada; MÃO DE FERRO, Fernando (Org.). *Antologia. O 25 de Abril de 1974: testemunhos da luta pela democracia e pela liberdade*. Lisboa: Colibri, 2020, p. 1-10.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LUCAS, *Evangelho*, 10, v. 34-37.

MARION, Jean-Luc. *Le phénomène érotique*. Paris: Éditions Grasset, 2003.

MORAN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Europa-América, 1972..

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – IFPB (BRASIL)

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO¹

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT (BRASIL, 2008).

Desde a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a Rede EPCT vivencia significativo processo de expansão, somando hoje 38 institutos federais, o CEFET-RJ, o CEFET-MG e o Colégio Pedro II, que juntos somam 656 unidades e mais de um milhão e meio de estudantes, segundo dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)². No Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a expansão ergueu uma estrutura com 21 unidades e 45.164 (quarenta e cinco mil, cento e sessenta e quatro) estudantes (PLATAFORMA, 2022).

De acordo com a Lei nº 11.892, os institutos federais devem oferecer, no mínimo, 50% de seus cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados. Esse dispositivo legal potencializa, por meio da garantia do Ensino Técnico Integrado ao

1 Professor de História do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre e doutor em educação pela UFPB. Contato: macedohistori@gmail.com

2 A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) “é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal)” (<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>). Segundo a última extração da PNP, a Rede Federal EPCT é composta por 1.523.346 estudantes matriculados.

Médio (ETIM), a formação integral, humanista e omnilateral dos estudantes, aproximando-a do pensamento de Antônio Gramsci, especialmente de sua crítica à Escola Dualista (1981).

O presente trabalho traz algumas contribuições para pensar o ensino de História nos institutos federais, partindo de dois argumentos principais: o primeiro é que o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), especialmente o ensino de História, tem importância estratégica para a formação omnilateral e humanística dos estudantes dos institutos federais. O segundo argumento é que algumas reformas e ações políticas dos últimos governos brasileiros (Temer e Bolsonaro), como a Reforma do Ensino Médio e as tentativas de alteração da Lei nº 11.892/2008, têm produzido ameaças e incertezas à educação profissional na perspectiva emancipatória, assim como têm potencializado novos processos de hegemonização.

Nesse sentido, nossas reflexões focalizarão em algumas experiências exitosas relacionadas ao ensino de História, como forma de evidenciar sua imprescindibilidade nos processos de formação de estudantes da Educação Básica. Também serão objeto de nossas análises algumas reformas e políticas que têm se colocado como ameaça à educação emancipatória, assim como as tensões e negociações que se articulam com os processos de hegemonização.

Para ancorar conceitualmente nossas reflexões, elegemos a Teoria do Discurso, a partir da obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, uma vez que a referida teoria tem ancorado estudos, como pesquisas acadêmicas, sobre variados temas no campo da política, da sociologia, da religião e da educação. Trabalharemos especialmente os conceitos de Hegemonia e Pontos Nodais (LACLAU; MOUFFE, 1987). Segundo os autores:

Trata-se, portanto, da exterioridade existente entre posições de sujeito situadas no interior de certas formações discursivas, e “elementos” que carecem de uma articulação discursiva precisa. É esta ambiguidade que torna possível a articulação como instituição de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido do social em um sistema organizado de diferenças (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 230-231, tradução nossa).

A hegemonia pressupõe um campo teórico dominado pela categoria “articulação”. Desse modo, as lutas sociais, políticas e educacionais estão inseridas em permanentes processos de hegemonização, na medida em que são sempre práticas articulatórias e discursivas, nas quais seus sentidos são produzidos a partir das relações entre elementos de uma totalidade discursiva.

Assim, só é possível reconhecer se os elementos de uma prática discursiva são hegemônicos – seja na política ou na educação –, se estes forem analisados em suas múltiplas articulações com os elementos que compõem outras práticas discursivas. No caso específico do ensino de História, é possível analisar se os discursos de valorização da democracia e das diversidades humanas são hegemônicos quando tais discursos são analisados em relação a outros discursos com significados diferentes.

Na análise desses processos de hegemonização é também importante considerar o conceito de pontos nodais, definido como sendo a impossibilidade de fixação última do sentido, e de que são eles os campos discursivos privilegiados para a fixação parcial de sentido (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 191).

O ensino de História no IFPB

O estudo das Humanidades nos institutos federais tem possibilitado a emergência de práticas exitosas, por exemplo, no âmbito do ensino de História. Muitas dessas experiências são potencializadas pela articulação entre pesquisa e ensino. Nesse sentido, cabe destacar a existência dos seguintes grupos de pesquisa, no IFPB, voltados para as áreas de Humanidades e História: 1) Núcleo de Estudos em Humanidades e Linguagens; e 2) A História nos quadrinhos: uma análise da apropriação de temas históricos nas HQs (PRPIPG, 2022).

O surgimento e a atuação desses grupos revelam o movimento de docentes pesquisadores no sentido de buscar a articulação entre ensino e pesquisa, estimulando a participação dos estudantes.

Outra importante iniciativa voltada para o fomento dos estudos e das

pesquisas no campo da História foi o lançamento, em 2021, da série “Histórias e memórias do IFPB”. De acordo com a chamada pública para publicação de obras relacionadas ao referido projeto, seu propósito principal é “contribuir com a produção e a disseminação do conhecimento de caráter histórico e memorialístico produzido a partir de resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no IFPB, que tem o objetivo de compartilhar as experiências históricas e memórias relacionadas à dinâmica institucional do IFPB” (EDITORA IFPB, 2021).

Ainda no tocante à articulação entre pesquisa e ensino, cabe destacar a pesquisa “A voz dos vencidos: diálogos entre oralidade e escrita nas memórias de Picuí”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT). A referida pesquisa foi desenvolvida sob nossa coordenação e envolveu três estudantes, da Educação Básica, do IFPB, *campus* de Picuí, localizado no Seridó paraibano. Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas (diálogos) com moradores da cidade sobre temas relevantes para a história do município. Alguns desses temas continuam presentes nas memórias e no imaginário de moradores da cidade, como, por exemplo, a presença de soldados estadunidenses em Picuí, no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Os resultados da pesquisa foram apresentados em eventos acadêmicos como no XV Encontro Estadual de História da Associação Nacional de História (ANPUH-PB)³ e no VII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI).⁴ Além disso, atuaram como significantes no processo de curricularização de experiências históricas, como, por exemplo, ao potencializar o estudo da Segunda Guerra Mundial em ambiente de sala de aula.

3 No evento foi apresentado o seguinte trabalho: MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Ensino de História e pesquisa em História local: múltiplas possibilidades a partir das memórias de Picuí no Seridó paraibano. In: Encontro Estadual de História, XV, ANPUH-PB, 2012, Cajazeiras, PB. *Anais eletrônicos do XV Encontro Estadual de História*. Cajazeiras, PB: ANPUH-PB, 2012. v. 2, p. 309-318.

4 No evento foi apresentado o seguinte trabalho: MACEDO NETO, Manoel Pereira de; ALVES DE ARAÚJO, Ana Lídia; DANTAS, Lara Júlia Silva; Dantas, Anderson. A voz dos vencidos: diálogos entre oralidade e escrita nas memórias de Picuí. Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, VII, 2012, Palmas, TO. *Anais...*, 2012. p. 1-5.

E a estratégia utilizada foi inserir nas discussões sobre a Segunda Guerra Mundial os temas trabalhados na pesquisa, especialmente, as situações envolvendo o município de Picuí. A articulação entre a temática da Segunda Grande Guerra e a história do lugar onde os estudantes estão inseridos produziu relevante interesse pelo tema. Merecem destaque os relatos sobre a presença de soldados estadunidenses em busca do minério paraibano, e sua possível utilização na fabricação de armamentos bélicos no contexto da Segunda Guerra. A esse respeito, a *Revista de História da Biblioteca Nacional*, em sua edição de número 51, de dezembro de 2009, publicou a seguinte matéria “A Paraíba explodiu Hiroshima?”, por meio da qual revisita o imaginário picuiense, como se pode observar no fragmento a seguir:

Pelos caminhos do sertão do Seridó, na Paraíba, as lendas brotam como xique-xique, e uma delas chama atenção pelo inusitado. Rica em minério, a região teria sido procurada por militares americanos durante a Segunda Guerra Mundial. Com seus jipes e cabelos claros, eles chegaram atrás do urânio, que enviavam à terra natal para a fabricação de armamentos bélicos. Foi a bomba atômica cair sobre os japoneses e os paraibanos não tiveram dúvida: o sertão tinha um pezinho na explosão de Hiroshima (CAMARA, 2009, s/p.).

Esse tema, muito recorrente no imaginário dos moradores do município de Picuí, foi trabalhado na pesquisa e em sala de aula como forma de curricularizar tais experiências, de despertar o pertencimento dos estudantes e o maior interesse pelos temas de História, especialmente daqueles trabalhados em sala de aula.

A insurgência de tais experiências históricas em salas de aula de cursos técnicos integrados ao médio no IFPB, *campus* Picuí, contribuiu para a afirmação da História como construção coletiva e para a consciência de que todos são sujeitos dessa História.

Também no campo da pesquisa-ensino de História, cabe destacar as experiências potencializadas pela Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), no âmbito do IFPB.

A ONHB teve sua primeira edição em 2009, sob a coordenação do Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, passando, a partir de 2013, a ser realizada pelo Departamento de História da referida universidade. Funcionando como olimpíada do conhecimento, tem envolvido estudantes da Educação Básica em experiências de valorização do conhecimento histórico. A esse respeito, Meneguello afirma que,

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral. Ao levantar tais questões, os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato (MENEGUELLO, 2011, p. 5).

Além de despertar o interesse pela História por meio da pesquisa documental e potencializar experiências de produção do conhecimento histórico, como destaca Meneguello (2011), a ONHB tem possibilitado o trabalho em equipe e a construção de metodologias que vão além do período de realização do evento.

No IFPB, professores de História de todos os *campi* têm mobilizado estudantes em processos preparatórios que passam pela formação das equipes, pelo trabalho com fontes históricas e pela socialização dos conhecimentos adquiridos na fase preparatória e nas etapas da própria olimpíada.

A ONHB tem se consagrado como espaço de formação política, contribuindo para a afirmação de valores democráticos e cidadãos. Nesse sentido, é bastante ilustrativa a forma como se deu o envolvimento de

professores e estudantes do IFPB na 11ª ONHB, especialmente, no processo de elaboração da tarefa destinada às equipes que chegaram à quinta fase.

Tal tarefa propunha que estudantes e seus respectivos professores refletissem sobre o tema “Excluídos da História”. Para isso, de acordo com a organização do evento,

os participantes da 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil a refletir sobre os excluídos da história do Brasil, e a produzir, a partir de um *template* por nós criado, *quatro páginas de um livro didático* imaginário, trazendo um personagem dali ausente, mas por eles identificado como relevante. As perguntas lançadas aos participantes incluíam: quem são os sujeitos da história que por muito tempo não mereceram datas comemorativas, monumentos ou destaque dentro dos livros didáticos? Quem são os sujeitos históricos que, embora estudados pelos historiadores e cientistas sociais atualmente e muitas vezes mencionados em sala de aula pelos professores, são rejeitados por parte da sociedade, pela narrativa dominante dos meios de comunicação de massa e até mesmo por uma parcela dos estudiosos que prefere negar a sua importância? Por que alguns protagonistas trazem desconforto às narrativas estabelecidas? (ONHB11, 2019, s/p.).

A partir da tarefa, em nível nacional, 6.753 estudantes criaram o dicionário biográfico *Excluídos da História*, que inclui 2.251 verbetes sobre personagens raramente estudadas na historiografia tradicional.

No IFPB, trinta e três equipes alcançaram essa fase, e, consequentemente, participaram da elaboração da referida tarefa, o que resultou na pesquisa e produção textual sobre os seguintes personagens de *Excluídos da História*⁵:

5 As informações constantes no Quadro 1 foram extraídas das tarefas elaboradas pelas equipes, com adaptações para tornar mais didática a leitura no corpo do presente texto.

Quadro 1 – Lista de personagens escolhidos pelas equipes do IFPB

Personagens excluídos da História	Atuação política e histórica
1. Adélia de França e Silva (1904-1981)	Mulher negra, considerada a primeira professora negra da rede pública de ensino do então estado da Parahyba do Norte.
2. Adenize Queiroz de Farias (1976–)	Mulher cega, docente comprometida com a educação inclusiva.
3. Anayde da Costa Beiriz (1905-1930)	Professora, poetisa, amante das artes e defensora da autonomia e liberdade feminina.
4. Antonio Augusto de Arroxelas Macedo (1939-2018)	Líder estudantil nos anos 1960, vereador cassado e torturado pela ditadura militar, consagrou-se como defensor das liberdades democráticas.
5. Maria das Neves Moura do Nascimento (1938–)	Também conhecida como Dona Lia. Mulher militante, defensora do direito das mulheres e do acesso à terra.
6. Elizabeth Teixeira (1925–)	Militante da luta pela terra no Brasil. Inspirou o cineasta Eduardo Coutinho na produção do documentário <i>Cabra marcado pra morrer</i> .
7. Eudésia de Carvalho Vieira (1894-1981)	Intelectual que contribuiu para a construção da história da educação paraibana, atuando como professora, historiadora, médica e escritora.
8. Gertrudes Maria (1826-1842)	Sua história foi um importante exemplo de resistência cotidiana de mulheres escravizadas contra a opressão do sistema escravista na Paraíba Imperial.
9. Inácio da Catingueira (1845 - 1878)	Homem negro e escravizado. Poeta, foi um importante nome da literatura brasileira.
10. Maria de Lourdes Maia (Irmã Aldete) (1917-2009)	Tornou-se membro da Igreja Católica no ano de 1931. Conhecida por suas ações de ajuda às pessoas carentes.
11. Joana da Mata (1918-2011)	Rezadeira e parteira, atuou no município de Alagoa Grande, no brejo paraibano.
12. João Pedro Teixeira (1918-1962)	Líder camponês, atuou ao no movimento das ligas camponesas, foi assassinado em função de sua luta por reforma agrária.
13. José Peba (1917-2009)	Sapateiro, sindicalista e militante do PCB (Partido Comunista Brasileiro).
14. Luzia Simões Bartollini (1911-1978)	Professora de canto orfeônico, lecionando em várias instituições, entre elas a Escola Técnica Federal e o Liceu Paraibano.
15. Luzia Soares Ferreira (1952–)	Militante da luta dos trabalhadores rurais e dos direitos das mulheres, atuando no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB), no Movimento de Mulheres do Brejo (MMB) e no Movimento das Mulheres Trabalhadoras (MMT/PB).

16. Machado Bittencourt (1942-1999)	Cineasta, fotógrafo, escritor, historiador, jornalista, professor.
17. Maria de Lourdes Rocha Evans Heynom (1930-2013)	Também conhecida como Madame Arara, foi proprietária de um cabaré luxuoso e moderno, que, além de proporcionar prazer e diversão, também quebrou com a rotina da sociedade patriarcal e tradicional do município de Guarabira (PB).
18. Manoel José da Silva Júnior (1837-1890)	Farmacêutico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia. Importante nome na resistência ao sistema escravista na antiga província da Parahyba do Norte.
19. Manoel Pedro Cardoso (1848-1880)	Formado em Direito pela Faculdade do Recife, lecionou no Lyceu Paraibano as disciplinas de Retórica e Geometria, também se dedicou à advocacia e ao jornalismo, chegando a fundar o panfleto <i>Bossuet de Jacoca</i> .
20. Margarida Maria Alves (1933-1983)	Militante da luta por reforma agrária, assumiu a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, tornando-se a primeira mulher presidenta de sindicato na Paraíba. Foi assassinada em 1983.
21. Maria Dulce Barbosa “Dona Dulce” (1915-2013)	Professora e política, sendo eleita a primeira mulher vereadora de Campina Grande.
22. Maria Salete Van Der Poel (1936–)	Formada em Pedagogia, em 1970, atua, sobretudo, na educação dos marginalizados: camponeses, presidiários, domésticas, prostitutas e meninos de rua, utilizando o método freiriano em seu trabalho. Foi presa durante a ditadura militar.
23. Olivina Olívia (1886-1977)	Professora, atuou nas áreas de educação, saúde, música, literatura e jornalismo.
24. Maria da Penha do Nascimento Silva (1949-1991)	Atriz social, camponesa, sindicalista e militante dos direitos dos trabalhadores rurais e da emancipação feminina.
25. Severino Lourenço da Silva Pinto (1896-1990)	Conhecido como Pinto do Monteiro, destacou-se como poeta e repentista.
26. Terezinha Leal (1915-2009)	Professora da educação infantil, com atuação em escola rural.
27. Tiago Ferreira (1988–)	Professor, com atuação voltada, especialmente, para a inclusão de pessoas com deficiência.
28. Violeta Formiga (1951-1982)	Escritora, foi assassinada pelo ex-companheiro durante o processo de divórcio.
29. Zabé da Loca (1924-2017)	Artista popular, tocava pífano. Recebeu, em 2008, o prêmio Revelação da Música Popular Brasileira.
30. Padre Zé Coutinho (1897-1973)	Conhecido como “Pai dos Pobres”, trabalhou para melhorar as realidades sociais de parte da população carente.
31. Zézita de Matos (1942–)	Atriz, nos anos 1960, atuou no movimento estudantil, na juventude comunista, no teatro e nas Ligas Camponesas.

Fonte: (ONHB11, 2019).

Podemos observar, a partir do perfil dos personagens escolhidos para a pesquisa, a marca da diversidade, pois são mulheres, homens, professoras, professores, negras, negros, artistas, sindicalistas, religiosas, religiosos, socialistas. Mesmo diante da pluralidade que caracteriza os perfis, todos foram selecionados e apresentados a partir de suas lutas em defesa da liberdade e do enfrentamento das mais variadas manifestações de opressão.

São múltiplos os sentidos que podem ser interpretados em função das escolhas realizadas pelas equipes do IFPB participantes da 11ª ONHB. Um aspecto importante é o processo de significação e afirmação da História como construção coletiva que se desenvolve a partir da ação cotidiana de sujeitos negligenciados pelas narrativas tradicionais. Outro elemento relevante é a importância atribuída aos sujeitos do lugar como construtores dos processos históricos, contribuindo para a percepção de que os estudantes também são sujeitos da História. Com isso, o ensino de História cumpre um de seus propósitos mais significativos que é despertar consciência histórica, compreendendo que é a participação ativa e consciente dos cidadãos no processo histórico que os define como sujeitos históricos, fortalecendo com isso o compromisso do ensino de História com a formação da consciência histórica. Rüsen (2011) traz importantes contribuições sobre aprendizagem da História e consciência histórica. Segundo esse autor:

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias. Entre elas, a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clareza de quadros cronológicos e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro (RÜSEN, 2011, p. 113).

O ensino de História como contributo para a aprendizagem histórica não pode se afastar do compromisso com a formação da consciência dos estudantes acerca de suas próprias experiências e com o desenvolvimento da competência de orientação (RÜSEN, 2011, p. 114), que passa pela apropriação das experiências do passado como trilha para orientação e intervenção no presente.

A análise discursiva das tarefas realizadas pelos estudantes do IFPB implica na interpretação dos sentidos produzidos a partir de seus respectivos contextos. Nesse sentido, é importante pensar a realidade política brasileira no ano de 2019, notadamente marcada por ataques às conquistas sociais, à democracia e à educação pública, inclusive ao ensino de História, muito em função da chegada de posições claramente fascistas ao governo central do Brasil. Desse modo, as escolhas e as estruturas dos trabalhos podem ser interpretadas também como posições políticas de defesa de princípios, como a diversidade, a liberdade e a democracia. O que fica muito evidenciado na valorização de personagens que lutaram contra a ditadura militar, contra o escravismo e/ou que atuaram ou atuam em defesa da educação libertadora.

Tais práticas educativas no âmbito do ensino de História têm se constituído também em movimento de valorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), tanto no sentido de enfatizar sua importância na formação profissional e humanística dos estudantes quanto na valorização de memórias que ajudam a manter vivo o patrimônio educacional brasileiro. No caso do IFPB, cabe destacar que o ensino de História em salas de aula, a série “Histórias e memórias do IFPB”, a atuação de professores de História no Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional (NDPEP) e no processo de construção do Memorial da Educação Profissional da Paraíba (MEP-PB)⁶ têm contribuído para a articulação entre memória, patrimônio educativo e ensino.

6 Por meio de Portaria da Reitoria do IFPB, foi instituída comissão encarregada de regulamentar e coordenar o processo de construção do Memorial da Educação Profissional da Paraíba (MEP-PB). De acordo com o projeto, o MEP-PB funcionará no Edifício Coriolano Medeiros, local que abrigou, de 1929 a 1937, a antiga Escola de Aprendizes Artífices.

Sobre a importância da articulação entre processos de ensino e patrimônio educativo, merecem destaque as palavras Mogarro:

O patrimônio educativo, a sua história e a sua memória comungam das propostas políticas de renovação social e são parte integrante de um movimento que atribui grande significado aos discursos dos actores educativos, principalmente aos sujeitos comprometidos com as práticas educativas e com os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em tempo real nas escolas e nas salas de aula e em que eles adquirem o seu conhecimento experiencial (MOGARRO, 2012/2013, p. 71).

Seguindo essas trilhas, as experiências desenvolvidas no âmbito do IFPB são evidências das possibilidades, da potência e da importância estratégica do ensino de História para a formação omnilateral e humanística dos estudantes e para a educação patrimonial.

Considerando também o avanço de posições políticas que buscam censurar a prática docente, assim como a existência de disputas e tensões no ambiente escolar, as práticas desenvolvidas por professores e estudantes, no âmbito do ensino de História, revelam a hegemonização das práticas discursivas comprometidas com a criticidade, liberdade e democracia.

É importante que não percamos de vista a necessidade de pensar o ensino de História nos institutos federais no contexto do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), modalidade de ensino que tem potencializado experiências riquíssimas como as que abordamos neste trabalho. Ao mesmo tempo, nem tudo que envolve o EMI está resolvido, e, diante de sua complexidade, há um cabedal de aspectos que precisam avançar para que este se torne mais efetivo, como enfatiza Araújo:

As experiências de EMI da Rede Federal têm demonstrado que muito temos que avançar na construção de um espaço educativo interativo e transdisciplinar. Logo, o EMI transformador não pode ser construído dentro de uma estrutura seriada, sem profunda

revisão do tempo, espaço e propósitos da educação. Senão, sem a garantia de condicionantes necessárias para o seu pleno funcionamento, o EMI não passará de um “amontoado de disciplinas” prisioneiro de uma lógica em que o conhecimento se estruturará ainda de forma hierarquizada (ARAÚJO, 2017, p. 13-14).

Além desses, há outros desafios relevantes relacionados à gestão da escola, organização curricular, articulação entre os saberes das disciplinas técnicas e de formação geral e definição de suas respectivas cargas horárias, apontando para a necessidade de políticas que assegurem o fortalecimento do EMI.

Contudo, as políticas e reformas dos últimos governos, especialmente a partir de 2016, não têm enfrentado os problemas adequadamente; ao contrário, têm contribuído para o seu aprofundamento, produzindo novas ameaças e incertezas ao EMI e à educação profissional no Brasil.

Reformas e resistências

As mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir de 2016, especialmente com a ascensão de Michel Temer ao governo federal, e com o governo subsequente de Jair Bolsonaro, projetaram um conjunto de ações políticas e reformas que impactaram diretamente a educação pública brasileira, produzindo um cenário de incertezas sobre temas relevantes, como orçamento público, autonomia universitária e liberdade de cátedra. Nesse cenário, uma ação que merece destaque é a Reforma do Ensino Médio (REM), promulgada com a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017).

Interessa-nos refletir sobre a referida reforma, especialmente, em suas relações com o ensino de História e com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), tomando por base as experiências do IFPB.

A primeira questão relevante sobre a Reforma do Ensino Médio, objeto de muitas críticas e questionamentos, diz respeito a sua ilegitimidade, por um lado, em função da própria falta de legitimidade do governo proponente; e, por outro lado, por ter sido apresentada por meio de Medida

Provisória (MP 746/16) sem o devido debate com a sociedade (BRASIL, 2016).

Há também outros elementos preocupantes resultantes da MP 746/16 e da lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017): a fragmentação do saber em função dos itinerários formativos, implicando a negação da formação básica comum; e a falta de definição acerca dos investimentos necessários para a ampliação da jornada, visando à ampliação das escolas em tempo integral e ao reconhecimento do notório saber.

A ausência de regulamentação acerca dos itinerários formativos e a falta de clareza sobre o papel da Rede EPCT produziram um cenário de muitas incertezas no âmbito dos institutos federais e, em especial, no IFPB.

O quadro de incertezas no IFPB, diante da Reforma do Ensino Médio, e a deflagração em âmbito nacional do movimento estudantil de ocupação das escolas potencializaram ações de resistência dos estudantes.

Entre os meses de outubro e novembro de 2016, várias unidades do IFPB estiveram sob ocupação estudantil, com destaque para os *campi* de João Pessoa e Cabedelo. Neste último, a ocupação passou a ser denominada “Movimento Ocupa IF Cabedelo”. De um modo geral, o movimento se opunha à Reforma do Ensino Médio e à Proposta de Emenda Constitucional dos Gastos Públicos⁷.

Mas o movimento não ficou restrito a essas pautas gerais. No *campus* Cabedelo, por exemplo, os estudantes permaneceram 52 dias ocupando a escola, experiência por meio da qual desenvolveram importantes práticas de gestão democrática do movimento e da própria escola, como é possível perceber no relato a seguir⁸:

7 A proposta de ementa à Constituição – PEC tramitou na Câmara dos Deputados, a partir de 15 de junho de 2016, como PEC 241. Após aprovação na Câmara, tramitou no Senado Federal como PEC 55, sendo aprovada em 15 de dezembro de 2016 e transformada em Emenda Constitucional 95/2016. A Emenda 95 instituiu o Novo Regime Fiscal, limitando por 20 anos os gastos públicos, inclusive com educação.

8 A citação foi retirada do artigo “Ocupar e resistir: análise sobre o movimento *Ocupa IFPB Cabedelo*”. Uma das autoras é estudante egressa do IFPB *campus* Cabedelo. A estudante vivenciou o movimento de ocupação, ocasião em que realizou a pesquisa que serviu de base para o artigo. Sendo, portanto, o artigo também um relato de experiência.

Passando 52 dias ocupando o espaço do campus, não apenas comendo e dormindo, os estudantes realizaram diversas atividades educacionais importantes, dividindo o dia sempre em horário para alimentação, oficinas e debates alternados pela manhã e pela tarde, destinando a parte noturna a apresentações culturais, como música e exibição de filmes, possuindo hora de dormir e acordar como “toque de recolher” e “alvorada” respectivamente [...] (DIAS; CHAVES; TOSCANO; MENDES, 2017, p. 8).

A ocupação também assumiu a defesa de importantes posições políticas e experimentou práticas formativas, além de valorizar o debate de temas socialmente relevantes, como assevera o seguinte relato:

Ressaltando ainda o cunho educativo, político e produtivo das atividades promovidas pelo movimento, além de realizar debates com temáticas sobre as razões do movimento, realizavam sobre machismo, racismo, homofobia, questionamentos e problemas sociais, etc. e suas oficinas voltadas a valorização das artes manuais e corporais, como produção de cartazes, customização, reciclagem, dança, teatro, música, etc., tais atividades eram abertas ao público, o que ajudava na aproximação dos moradores locais, contando assim com a participação da comunidade ao redor (DIAS; CHAVES; TOSCANO; MENDES, 2017, p. 8).

Ao defender a liberdade de expressão do pensamento e a afirmação da escola como espaço de liberdade e emancipação, a ocupação estudantil no IFPB assume posições políticas de enfrentamento ao movimento “Escola sem Partido” e de defesa das disciplinas escolares tradicionalmente comprometidas com a formação política crítica e cidadã, como é o caso de História. No *campus* Cabedelo, o movimento foi marcado pelo enfrentamento às posições antidemocráticas que se opuseram à ocupação estudantil e que já se opunham à liberdade de cátedra, visto que “por diversas vezes e formas o movimento sofreu ataques e retaliações por parte de movimentos contrários à Ocupação, em especial o Movimento Brasil Livre – MBL” (DIAS; CHAVES; TOSCANO; MENDES, 2017, p. 7).

No tocante ao ensino de História nos institutos federais, a Reforma e o “Novo Ensino Médio”, pautados nos itinerários formativos, têm produzido muitas preocupações, sobretudo, em função da concepção dualista que caracteriza o atual modelo de Ensino Médio.

O modelo dualista de educação implica a separação entre o conhecimento técnico-profissional e os conhecimentos propedêuticos e humanísticos, dificultando a formação integral dos estudantes. Foi na crítica a esse modelo que Gramsci defendeu a “escola unitária de cultura geral, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1981, p. 110).

No Brasil, há uma disputa entre esses modelos na organização do sistema escolar formal. No governo Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208/1997 promoveu a separação entre formação geral do Ensino Médio e a educação profissional, impondo a estrutura curricular por competências e distanciando a educação profissional da perspectiva politécnica e omnilateral.

Em 2008, a educação profissional brasileira passa a ser organizada, principalmente, com base na articulação entre formação profissional e formação geral, pois a Lei nº 11.892/2008 cria os institutos federais e estabelece que estes devem oferecer, no mínimo, 50% de seus cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados (EMI).

Desde então, a Lei nº 11.892 tem sido o principal instrumento normativo de garantia do EMI e, por extensão, da permanência do ensino das Humanidades, incluindo o ensino de História, na Rede EPCT.

Por compreender a imprescindibilidade do EMI para a formação integral dos estudantes, a comunidade acadêmica tem se mobilizado permanentemente para garantir a hegemonia dessa modalidade de ensino e para enfrentar as iniciativas voltadas para possíveis alterações na lei de criação dos institutos. Por exemplo, em 2019, o governo Bolsonaro editou a Medida Provisória 914/2019⁹, propondo alterações nas regras para

9 A MP 914/2019 perdeu a eficácia em 2 de junho de 2020. Desse modo, a Lei nº 11.829 foi preservada em sua integralidade.

o processo de escolha dos reitores das instituições federais de educação, ato que produziu alterações na Lei nº 11.892.

Embora a MP não tratasse propriamente do EMI, gerou na Rede e, especialmente, no IFPB fortes reações da comunidade acadêmica, potencializando práticas articulatórias, ou Pontos Nodais (LACLAU; MOUFFE, 1987), responsáveis pela articulação e mobilização de servidores, estudantes e gestores em defesa da Rede Federal EPCT e do EMI. As mobilizações e a pressão sobre o Congresso Nacional foram de grande importância para a perda de eficácia da MP 914/2019.

A defesa da Lei nº 11.892 e do EMI tem sido um elemento importante para a garantia desse modelo de educação profissional, uma vez que os movimentos de resistência têm contribuído decisivamente para sua hegemonização. As ameaças ao ensino das Humanidades nos institutos federais têm encontrado forte resistência da comunidade e provocado novos processos de hegemonização, em função dos quais a educação profissional é permanentemente resignificada. Mas é exatamente a resistência da comunidade acadêmica e da sociedade que tem permitido a permanência hegemônica do EMI e do ensino de História como prática emancipatória.

Considerando a dinâmica de tais processos de hegemonização, que atuam como práticas discursivas que produzem sentidos em função dos sujeitos e dos contextos, hoje, o ensino das Humanidades e o ensino de História enfrentam novos desafios, como o risco de redução de suas cargas horárias, em função da necessidade de adequar os cursos às normas vigentes e, desse modo, compatibilizar as horas destinadas às disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas.

Muito em função de sua importância estratégica para a formação de estudantes brasileiros, o ensino de História tem sido objeto de disputas dialeticamente articuladas aos contextos políticos.

Considerações finais

No Brasil, o ensino de História tem sua trajetória marcada por definições, redefinições, continuidades, permanências e rupturas em função dos contextos históricos e da atuação dos sujeitos. Desde sua gênese no

século XIX, diretamente vinculada à atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e comprometida com a formação da genealogia nacional, até os nossos dias, tem sido palco de disputas e interesses vinculados aos projetos de nação, de poder e de cultura.

Nos últimos anos, o ensino de História tem hegemonizado posições voltadas para a valorização das diversidades socioculturais e para a defesa das liberdades democráticas, como é possível perceber nas práticas discursivas de docentes, estudantes e livros didáticos. Contudo, é visível a ascensão de posições e movimentos contrários à liberdade de aprender-ensinar, como, por exemplo, do movimento Escola sem Partido.

Os movimentos reacionários atacam e confrontam professores e estudantes com o propósito de censurar o ensino de História na tentativa de impedir ou limitar seu papel formativo, sobretudo, de impedir sua missão precípua de formar sujeitos comprometidos com as transformações sociais do presente.

Assim, o ensino de História é por excelência espaço de disputas e produção de sentidos, permanentemente submetido a processos de hegemonização de posições políticas, ideologias, comportamentos e culturas.

Nesse trabalho, constatamos que, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) tem contribuído para a formação integral dos estudantes, muito em função do ensino das Humanidades, especialmente, de História.

No caso específico do IFPB, evidenciamos experiências exitosas desenvolvidas no âmbito do ensino de História e, ao mesmo tempo, as ameaças provocadas por políticas e ações dos governos Temer e Bolsonaro.

No contexto de tais disputas, tensões e negociações, constatamos também que o ensino de História tem defendido e contribuído para a hegemonização de posições comprometidas com as diversidades socioculturais, pluralidade de ideias, liberdade e democracia. A hegemonia dessas posições resulta em grande parte da articulação de sujeitos em torno de pontos nodais; no caso em análise, a prática articulatória tem sido a defesa do EMI.

Quando as práticas articulatórias criam uma ordem estabilizada, constitui-se uma hegemonia que passa a ser contestada por outras práticas desestabilizadoras. A esse respeito, Chantal Mouffe (2011) destaca a

importância dessa dinâmica dos processos de hegemonização. Segundo a autora:

As práticas articulatórias através das quais se estabelece uma determinada ordem e se fixa o sentido das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é susceptível de ser desafiada por práticas contra hegemônicas, a saber, práticas que vão tentar desarticular a ordem existente para instaurar outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2011, p. 25, tradução nossa).

Os processos de hegemonização passam pela fixação de sentidos que se alteram em função da precariedade dos contextos e pela atuação dos sujeitos. A educação e, em particular, o ensino de História têm importância estratégica na construção de hegemonias; por isso, é fundamental o seu reconhecimento como patrimônio educacional e como espaço de livre expressão do pensamento, de crítica e de compromisso com a superação de todas as opressões. A esse respeito, Freire faz a seguinte indagação:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso (FREIRE, 1996, p. 15).

Cada vez mais, é fundamental reconhecer a atualidade e a imprescindibilidade do pensamento de Paulo Freire, pois, em tempos de ameaças extremistas e negacionistas, a educação não pode se afastar de seu compromisso com a conscientização, com a libertação dos povos oprimidos e com a transformação social.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar de. O Ensino Médio integrado, uma aposta necessária. In: FEIJÓ, Glauco Vaz; SILVA, Thiago de Faria e (Org.). *Ensino e pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017, p. 12-15.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Convertida na Lei nº 13.415, de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Brasília, DF, 24 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

CAMARA, Bernardo. A Paraíba explodiu Hiroshima? *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Brasília, DF, n. 51, dez. 2009. Disponível em: <https://web>.

archive.org/web/20160122113114/http://revistadehistoria.com.br/revista/edicao/51. Acesso em: 19 set. 2022.

DIAS, Anna Beatriz Ramos; CHAVES, Bruno Alexandre; TOSCANO, Geovânia da Silva; MENDES, Raphaella Ferreira. Ocupar e resistir: análise sobre o movimento “Ocupa IFPB Cabedelo”. In: Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior – COIPESU, IV; Seminário Integrado de Pesquisa sobre Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior – SIAPES, VI, 2017, João Pessoa, PB. *Anais...* João Pessoa, PB, 2017, p. 1-13.

EDITORA IFPB. *Lançamento da chamada “Histórias e memórias do IFPB”*. 19 out. 2021. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/announcement/view/4>. Acesso em: 19 set. 2022.

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

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Ensino de História e pesquisa em História local: múltiplas possibilidades a partir das memórias de Picuí no Seridó paraibano. In: Encontro Estadual de História, XV, ANPUH-PB, 2012, Cajazeiras, PB. *Anais eletrônicos do XV Encontro Estadual de História*. Cajazeiras, PB: ANPUH-PB, 2012, v. 2, p. 309-318.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de; ALVES DE ARAÚJO, Ana Lúcia; DANTAS, Lara Júlia; DANTAS, Anderson. A voz dos vencidos: diálogos entre oralidade e escrita nas memórias de Picuí. In: Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, VII, 2012, Palmas, TO. *Anais...* Palmas, TO, 2012, p. 1-5.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? *História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revista-historia-hoje/rhh-volumes-anteriores/item/2575-volume-5-n-14>. Acesso em: 19 set. 2022.

MOGARRO, Maria João. Patrimônio educativo e modelos de cultura escolar na História da Educação em Portugal. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, p. 67-102, 2012/2013.

MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

ONHB11 – OLÍMPIADA de História, XI. *Excluídos da História*. 2019. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia>. Acesso em: 19 set. 2022.

PLATAFORMA Nilo Peçanha. *Indicadores de gestão: dados gerais* (recurso eletrônico: tableau digital). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria

de Educação Profissional Tecnológica; Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2022 (ano base 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 19 set. 2022.

PRPIPG – PRÓ-REITORIA de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPB. *Grupos de pesquisa*. 19 maio 2022. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/prpipg/pesquisa/grupos-de-pesquisa>. Acesso em: 19 set. 2022.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: EdUFPR, 2011, p. 109-127.

CREATIVA MONUMENTO EN LA FORMACIÓN SUPERIOR DE FUTUROS EDUCADORES MUSICALES: ROSÁRIO (ARGENTINA)

PATRICIA SILVANA SAN MARTÍN¹

Introducción

La presencia de un modelo académico eurocentrista que desconoce tanto en los diseños curriculares como en las prácticas docentes el valor del patrimonio vivo regional en su diversidad, es una de las problemáticas que aún prevalece en varias instituciones universitarias de la región latinoamericana dedicadas a la formación del profesorado especializado en la Educación Musical (JORQUERA ROSSEL et al., 2020). Valga por caso la Argentina, donde si bien existen carreras en la especialidad, la oferta académica se centraliza en los polos de mayor desarrollo económico y concentración poblacional urbana, lo cual suscita importantes vacancias en el sistema educativo escolar de docentes formados en todas las regiones del país, especialmente en las zonas rurales y alejadas de las ciudades.² Por consiguiente, la cantidad de egresados del nivel universitario en la especialidad no cubre aún la totalidad de puestos necesarios, lo cual trae aparejado que los mismos sean ejercidos por docentes que carecen de la formación pedagógica y de contenidos requeri-

- 1 Doctora en Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina, investigadora principal del CONICET, Argentina. Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR, Cat. I), directora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario), Rosario, Argentina. Contacto: sanmartin@irice-conicet.gov.ar.
- 2 En Argentina la Educación Musical es una asignatura curricular obligatoria del nivel inicial y primario, y en el nivel medio se dicta principalmente en los primeros años.

dos para la docencia en el aula de clase de los niveles mencionados, aún cuando en la mayoría de los casos tienen capacidades y habilidades como intérpretes de algún instrumento musical.

Ante estas debilidades en la oferta de formación universitaria inequitativa en lo territorial y contextualizada en un país diverso que alberga una gran heterogeneidad social, cultural, y económica, la constatación de la ausencia de contenidos curriculares y prácticas educativas musicales convergentes con las adhesiones de Argentina a los lineamientos sobre el patrimonio cultural promovidos por la UNESCO, interpela sobre la formación y hace emerger una serie de interrogaciones para repensarla.

Cabe mencionar que, la reciente conferencia MONDIACULT organizada por dicho organismo internacional en Ciudad de México, ha puesto en foco a la Cultura como un “bien público global” en su Declaración por la Cultura aprobada por los 150 países miembros (UNESCO, 2022). Asimismo, en el presente año se cumplen 20 años de la celebración de la 32° Conferencia General de UNESCO, referente de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003).

En este marco, resulta un desafío para la comunidad universitaria en su conjunto el desarrollo de procesos formativos que evidencien la presencia curricular de saberes comunitarios regionales fundamentales para enriquecer en profundidad la Educación Superior. Con respecto a lo disciplinar musical en cualquiera de sus especialidades, preocupa cómo promover una toma de conciencia del valor de una práctica musical diversa y a su vez, desarrollar procesos de apropiación del conocimiento científico en sus distintas disciplinas relacionadas. A nivel transversal, otro desafío se centra en cómo motivar hacia un uso creativo, accesible y seguro de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que permita implementar procesos contextualizados de mediatización tecnológica (CALDERÓN-GARRIDO; CARRERA FARRAN, 2020).

Cullen (1997) plantea que la transformación educativa no depende del llenado de un vacío, sino de la transformación social que una política educativa, dependiendo de un modelo económico y cultural determinado, quiera llevar a cabo. La coyuntura contemporánea nos enfrenta a “Una crisis de lo público como criterio de legitimación social de los sabe-

res. Una crisis de lo histórico como proceso de transmisión de saberes. Una crisis de lo lúdico en la producción y la apropiación de los saberes” (CULLEN, 1997, p. 49).

En consideración a lo expuesto, este capítulo aborda “Creativa Monumento”, una propuesta activa que se desarrolla en el marco del programa anual de la asignatura Metodología Educativa Musical (en adelante MEM) correspondiente al primer año de la Licenciatura/Profesorado en Educación Musical de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

A continuación, se referirán los principales antecedentes y perspectivas teórico-metodológicas de la propuesta curricular de MEM, a los fines de objetivar los fundamentos que otorgan sentido a la actividad propuesta. Luego se explicitarán aspectos significativos del proceso de enseñanza y aprendizaje que integró además de los recursos del Campus Virtual de la UNR, el soporte tecnológico de la plataforma colaborativa de Acceso Abierto “Creativa Monumento”.³ Esta plataforma remite al patrimonio cultural Monumento Histórico Nacional a la Bandera.⁴

Metodología Educativa Musical en contexto

La Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), sita en la ciudad de Rosario,⁵ provincia de Santa Fe, acredita una trayectoria calificada mayor a medio siglo en la formación de educadores musicales, lo cual convoca a un buen número de estudiantes oriundos de distintas regiones del país. También, las cohortes concentran diversidad marcadas tanto en lo etario como en la formación previa -con rangos que fluctúan desde los estudiantes iniciales de 18 a años que eligen la formación musical como primera carrera de grado, hasta docentes de música en

3 Disponible en: <https://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar>. Consultado el: 07/06/2023

4 En las barrancas del río Paraná, donde está emplazado este Monumento, se izó por primera vez la bandera nacional. Sitio oficial: <https://www.monumentoalabandera.gob.ar/>. Consultado el: 07/06/2023

5 Rosario es una de las ciudades con mayor población del país luego de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además de su puerto exportador y zona de alto desarrollo agro-industrial, se destaca a nivel nacional por la calidad y trayectoria tanto en lo académico y cultural como en la investigación científica y tecnológica.

ejercicio con más de 10 años de servicio que retoman su carrera de educación musical inconclusa o la inician como una forma de responder más profesionalmente a sus prácticas. Asimismo, se inscriben instrumentistas o compositores que necesitan acreditar su formación en la especialidad para legitimarse en el ejercicio de la docencia que desempeñan en el contexto escolar.

Un dato significativo es que un alto porcentaje del alumnado inscripto en esta Escuela, cursa además de la carrera de Educación Musical, otra con orientación instrumental, canto, dirección coral o composición. Este grupo manifiesta una intensa preocupación hacia las problemáticas que han vivenciado en la enseñanza de la música no sólo en sus trayectos escolares y expresan su vocación por generar cambios en las clases de las asignaturas propias de la especialidad docente.

En cuanto a MEM, la cursada del primer año del Profesorado/Licenciatura en Educación Musical es presencial.⁶ El objetivo general de la asignatura plantea la comprensión y co-construcción por parte del estudiantado de un marco teórico-metodológico no excluyente que sustente sus futuras prácticas educativas musicales a desarrollar en los distintos ámbitos y modalidades de la Educación Musical. En lo específico, el programa curricular propone que el estudiantado sea capaz de:

- Abordar la problemática de construcción disciplinar educativa musical, para profundizar e interrelacionar con otros saberes y áreas de conocimiento.
- Conocer introductoriamente los fundamentos epistemológicos de los principales paradigmas metodológicos en el ámbito de la educación musical y su relación con perspectivas generales de aprendizaje en el marco de los Derechos a la Educación.
- Apropiarse de instrumentos técnicos-pedagógicos que posibiliten a las/los futuras/os docentes revisar y reflexionar sobre la propia práctica en contextos situados.

6 Según el plan de estudio 2005 vigente, MEM se aprueba una vez regularizada con examen final y no admite alumnado en condición de libre para su aprobación. La dedicación horaria presencial por plan de estudio es de 2 hs. 30' reloj una vez por semana.

- Experimentar la dinámica de taller físico-virtual.
- Tomar conciencia de los procesos de Interactividad responsable en el actual contexto físico-virtual para garantizar el acceso equitativo a la información y la producción de conocimiento.

En cuanto a los fundamentos teórico-metodológicos de la asignatura, desde un marco psicopedagógico que se nutre de las aportaciones de J. Bruner y L. Vygotsky, se entiende un enfoque de aprendizaje situado donde el alumnado va construyendo un acercamiento a la problemática de la metodología educativa musical a partir de procesos de exploración, creación, interpretación, diseño/composición e integración de saberes previos que interactúan en forma no lineal. Estos procesos se definen básicamente desde la interconectividad de los conocimientos previos, la posibilidad de generar nuevos, y las conexiones entre lo intuitivo, lo abstracto, lo real y lo imaginario (CASTELLARO; PERALTA, 2020).

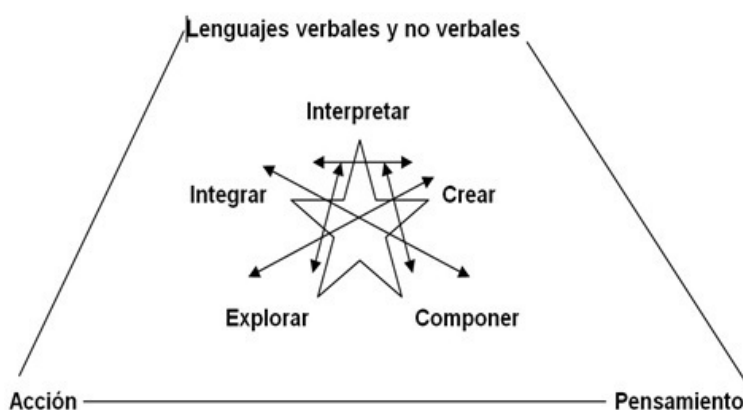
Desde una visión decolonial que pone en valor al patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo de las comunidades (SAN MARTÍN, 2022) son relevantes conceptualizaciones y prácticas que promuevan, en quienes cursan la carrera, el futuro desarrollo de estrategias metodológicas que den cuenta de la trama intertextual de las expresiones musicales en sus dimensiones culturales, interculturales y transculturales. También se promueve la necesidad de sostener una formación continua en su carrera profesional como docentes-investigadores. Todo lo cual implica, por ejemplo, la contextualización de la práctica docente atendiendo a la diversidad en su más amplio sentido, conocer y poner en obra técnicas e instrumentos de la investigación-acción, activar procesos de apropiación creativa de tecnologías y producir textualmente con recursos multimodales (SAN MARTÍN, 2003).

En función de las construcciones cognitivas individuales y colectivas se promueve que los procesos de exploración, interpretación, diseño/composición, integración y creación se vinculen diacrónica y sincrónicamente, a través de relaciones con jerarquías variables, singulares y dinámicas, configurando *n* secuencias heterogéneas. Esto supone que, en el devenir de los contenidos, las actividades analíticas y de producción cola-

borativa en torno a las temáticas tratadas, cada sujeto efectúa su propio recorrido según sus experiencias, a la vez que a nivel grupal se generan recorridos emergentes que van habilitando la construcción de lo significativamente común. Esta interacción dialéctica y abierta generada entre el todo y las partes, caracteriza también a los sistemas complejos (GARCÍA, 2007), dando cuenta de cómo el marco epistémico del contenido a tratar, articula con las perspectiva metodológica y concepción de aprendizaje desarrollada durante la cursada.

En consecuencia, la co-construcción de conocimiento es planteada como una polifonía de procesos (figura 1) en el marco de la acción, el pensamiento y los múltiples lenguajes expresivos (SILVESTRI; BLANK, 1993, SAN MARTÍN, 2006).

Figura 1 – Polifonía de procesos



Fuente: elaboración propia.

Desde el año 2009, el cursado presencial de MEM integra un aula virtual en la plataforma Moodle de “Comunidades” configurada dentro del Campus Virtual de la UNR. En esta dirección, la utilización de recursos provenientes de las TIC, se propone bajo el marco teórico-metodológico interdisciplinario del Dispositivo Hipermedial Dinámico –DHD (SAN MARTÍN, 2008) que promueve la construcción de un vínculo intersubjetivo –responsable- considerando el conjunto de condiciones socio-técnicas-culturales

de producción-interpretación/interpretación-producción necesarias para la conformación de una red socio-técnica de característica no excluyentes. Es condición del DHD tanto en sus aspectos sociales como tecnológicos, posibilitar la participación plena de la diversidad de quienes lo conforman.

De esta manera, el estudiantado participa colaborativamente bajo el concepto de la Interactividad-DHD (SAN MARTÍN et al., 2010). Los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquecen con la modalidad taller desplegada en una dinámica físico-virtual que habilita novedosas articulaciones de saberes y prácticas, tanto individuales como grupales. Así, la reflexión de los distintos temas tratados es trabajada a partir de producciones, exploraciones e investigaciones realizadas dentro y fuera del contexto del aula y en el espacio virtual de la asignatura en la plataforma de Comunidades.

Desde una práctica grupal que busca potenciar las diversas capacidades de quienes son protagonistas, al tiempo que pone en valor el esfuerzo por la eliminación de barreras que dificulten dicha participación equitativa, se avanza hacia la co-construcción de una visión de la metodología educativa musical que pone en foco la toma de conciencia de la alteridad como principio constitutivo de lo humano. Por lo tanto, las introducciones conceptuales tienen en cuenta los preconceitos y supuestos básicos que el grupo participante expone respecto al tema.

La búsqueda de material bibliográfico, audiovisual, musical y relevamiento de información por parte del estudiantado se utiliza como estrategia didáctica para orientar hacia una actitud investigativa a los mismos, sin limitarse a un determinado tipo de soporte. De este modo, procura una selección diversa de recursos adaptables a las necesidades, analizando si presentan o no algún tipo de barrera excluyente.

Se ofrece también libertad de selección de formatos y lenguajes expresivos con dos finalidades: la primera a corto plazo, para evitar barreras a quienes posean limitaciones funcionales en la realización de trabajos prácticos; la segunda de mediano y largo plazo apunta hacia esa flexibilidad grupal e individual para favorecer futuras prácticas no excluyentes (CENACCHI, 2019). En esta dirección, la co-construcción de conocimiento

que resulte de lo vivenciado durante el trayecto de cursado, habilita un proceso de retroalimentación para la puesta en obra de criterios teórico-metodológicos de la metodología educativa musical no excluyentes como posicionamiento responsable.

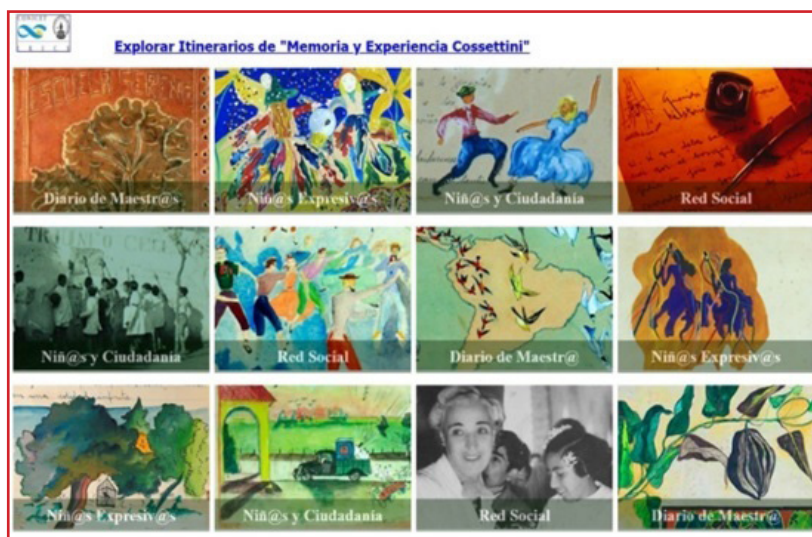
Acerca del contenido curricular

Durante el año lectivo se abordan tres unidades temáticas que se desarrollan en forma secuencial y espiralada estableciendo diversas relaciones analíticas que se generan a través de sus títulos, admitiendo abordajes recursivos que contemplan diferentes ritmos y niveles de lectura, y apropiación de los contenidos.

La primera unidad trata cuestiones relativas a la autopercepción y posicionamiento en el tiempo como educador/a musical, cuestiones relativas al sistema educativo nacional y políticas públicas de inclusión educativa. Entre los temas tratados, se profundiza también las posibilidades de gestión cultural, animación cultural de propuestas y proyectos no formales centrados en el hacer musical comunitario.

La segunda unidad plantea una reflexión sobre perspectivas de aprendizaje vinculadas a lo pedagógico en general y en particular, a lo educativo musical considerando el contexto situado y su comunidad de referencia. Entre los contenidos se exploran fuentes digitalizadas del Archivo Pedagógico Cossettini⁷ referidas a la experiencia de escuela activa llevada adelante por las maestras Olga y Leticia Cossettini, reconocida como patrimonio educativo regional (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001). La figura 2 muestra la plataforma web de Acceso Abierto “Memoria y Experiencia Cossettini” donde el alumnado realiza distintos itinerarios exploratorios que luego comparte y reflexiona con sus pares. Otra experiencia que también se estudia está vinculada a una escuela con población originaria de la etnia Qom (SAGASTIZABAL et al., 2004).

7 El Archivo Pedagógico Cossettini está resguardado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Rosario, Argentina.

Figura 2 – Página principal de “Memoria y Experiencia Cossettini”

Fuente: <http://www.iceconicet.gov.ar:8080/access/content/public/Itinerarios%20Cossettini/Itinerarios%20Memoria%20y%20Experiencia%20Cossettini-1>.

Finalmente, la última unidad aborda los principales paradigmas metodológicos de la educación musical desde finales del siglo XIX a la actualidad, indagando en algunos de los métodos más significativos que surgieron en dicho lapso de tiempo.

A continuación, se desarrollará como Creativa Monumento articula con las unidades de contenido de la asignatura.

Creativa Monumento en MEM

Creativa Monumento se presenta en MEM como una propuesta activa en torno al Monumento Histórico Nacional a la Bandera. Este monumento resulta muy significativo para la ciudadanía argentina y especialmente para la ciudadanía de Rosario. La actividad busca ampliar la reflexión sobre distintas problemáticas del campo educativo musical y convocar a un compromiso de acción.

La propuesta comienza a desarrollarse desde la segunda mitad del año pudiendo extenderse, según el avance e interés de cada grupo, tam-

bién como parte de la monografía del examen final de la asignatura. En la clase presencial o virtual,⁸ se presenta lo más significativo de la plataforma en línea, en cuanto sus aspectos funcionales de navegación, las tres categorías de contenidos y la configuración básica de cada ficha (Figuras 3 y 4),⁹ promoviendo la posterior exploración libre e intuitiva por parte del alumnado.

Figura 3 – Página principal de Creativa Monumento



Fuente: http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_creativa.html.

- 8 En referencia a los años 2020 y 2021 de no presencialidad física por la pandemia COVID 19.
- 9 Las opciones de acceso permiten la creación de cuenta de usuario, la búsqueda de fichas con diferentes filtros, la ayuda con una guía completa de todas las características del sistema, ir al inicio y la navegación accesible. La categoría “Constructores de ciudadanía” corresponde a quienes formaron parte del proceso de discusión, organización y decisión para la puesta en marcha de acciones que tendieron a la producción de ciudadanía. “Obras abiertas” presenta las producciones individuales o grupales donde cualquier persona puede acceder y/o participar, conformando nuestro patrimonio vivo en su más amplio sentido. “Itinerarios creativos” presenta guías propositivas promoviendo la exploración, la integración de conocimientos, la creación de nuevas fichas en cualquiera de las tres categorías, motivando hacia la producción de “Obras abiertas” en diversos formatos y plataformas.

Figura 4 – Configuración de contenidos de una ficha

Fuente: elaboración propia.

Desde una mirada integral del Patrimonio Cultural (en adelante PC), sea material o inmaterial, se retoman algunas consideraciones trabajadas en la primera unidad sobre lo experiencial y la memoria activa (SMITH, 2006). Por ejemplo, narraciones de las propias biografías musicales, del hábitat, las entrevistas realizadas a personas de distintas edades sobre sus recuerdos sobre la educación musical escolar y/o sus prácticas expresivas en contextos diversos, la reflexión sobre el lugar de las artes en el currículo escolar, las cuestiones de barreras y prácticas excluyentes.

Asimismo, de la segunda unidad en relación a la experiencia escolarnovista de las hermanas Cossettini, se avanza hacia su posible resignificación en el contexto de práctica educativa regional. En este sentido, se estudian las misiones culturales infantiles, la producción escolar que circula en el principal museo de arte de la ciudad, la revista producida en la escuela con las creaciones infantiles de alcance internacional, el uso de tecnologías (experimentos en ciencias para la comunidad, conciertos fonoelectrónicos, entre otros), el compromiso social bajo el ideal del cooperativismo, las entrevistas a trabajadores, conciertos del coro de pájaros en el

principal teatro de ópera, el vínculo con el ambiente natural y su cuidado, la expresión creativa en cualquiera de sus lenguajes.

Entre los temas tratados, desde una postura crítica surge la interrogación por qué se entiende al PC sólo asociado a lo nacional e histórico (GARCÍA CANCLINI, 1997). Se advierte, que esta visión es recurrente en varios ámbitos institucionales y en lo educativo musical escolar se hace presente en la preparación de los actos patrios. Esta actividad, más allá de quien la coordine, compromete al área de educación artística encargada tradicionalmente de la espectacularización de la fecha conmemorativa (TERIGI, 1995). Por lo general, se recurre al canto patriótico, alguna ejecución instrumental por parte de quienes estudian música fuera de la escuela, algunos bailes donde sólo participan estudiantes con habilidades coreográficas, entre otras.

En síntesis, un escenario donde por lo general no hay espacio para la memoria activa o para saberes que no forman parte de la manualística escolar: fuertes marcas de exclusión no sólo de gran parte del colectivo estudiantil, sino también de una visión comunitaria significativa sobre los contenidos. Todo lo cual no representa la potencialidad de un trabajo grupal contextualizado en su diversidad, que habilite lo creativo y expresivo de las voces de la comunidad educativa de referencia.

Al respecto, el estudiantado de la carrera Educación Musical en sus biografías musicales se representa siempre como protagonista de los actos escolares sólo porque sabían tocar, cantar y/o bailar. En contraposición, en la mayoría de las entrevistas efectuadas por el alumnado de MEM a personas escolarizadas sin estudios no formales musicales o profesionales artísticos, se menciona la discriminación sufrida en los actos y el anhelo por vivenciar experiencias significativas tales como *tocar algún instrumento haciendo música*.

La falta de propuestas musicales participativas e integrales en el aula de clase, el enciclopedismo de las biografías, “la hora libre”, entre otras opiniones negativas, sintetizan la realidad de un gran porcentaje de experiencias escolares, alejadas del patrimonio vivo de la comunidad educativa participante. Entonces, abordar la reflexión sobre las significaciones del PC más allá del monumentalismo, la historia oficial y las prácticas ex-

cluyentes, poniendo en foco un monumento histórico pero a su vez, un hábitat indiscutido que convoca masivamente en cada evento de interés comunitario¹⁰ (SAN MARTÍN, 2018), es un gesto que invita a “proyectar una utopía ciudadana de sujetos con identidades fuertes, con autonomía ineludible y con claro cuidado de sí mismo” (CULLEN, 2010, p. 64).

Retomando la presentación general de la propuesta, luego se publica en el espacio MEM de Comunidades, foro “Creativa Monumento”, la siguiente consigna de trabajo y una sugerencia de pasos a seguir.

Elaborar una ficha que corresponda a una de las categorías de la plataforma colaborativa de acceso abierto Creativa Monumento (Obras abiertas, Itinerarios creativos o Constructores de ciudadanía). Compartir en el Foro virtual de MEM las motivaciones que dieron lugar a la ficha propuesta y el diseño preliminar de la misma. La ficha se configurará con el contenido principal, los recursos asociados y las vinculaciones posibles a otras fichas ya publicadas. La misma puede ser de creación grupal (2 o 3 integrantes) o individual. No duden en efectuar todas las consultas necesarias. Para llevar adelante la actividad es conveniente:

- Explorar libremente varias fichas del dispositivo en las distintas categorías.
- Leer la ayuda para efectuar la cuenta de usuario y posterior edición de fichas.
- Leer el artículo “Abrir la Memoria habitando Creativa Monumento” de Patricia San Martín de acceso abierto y disponible en la bibliografía de la unidad II de este sitio.
- Elaborar el prediseño y explicitar las motivaciones de la elección temática y publicarlo en este foro.
- Una vez ajustado el cuerpo principal de la ficha, links a recursos de internet o archivos adjuntos, fotografía principal de la ficha, nombre de fichas a las que se podría asociar, completar el formulario de

10 Por ejemplo, ver algunas imágenes del festejo por el triunfo de Argentina en el Mundial de Qatar 2022. Disponible en: <https://viapais.com.ar/rosario/termino-el-mundial-de-qatar-2022-y-rosario-estallo-en-un-festejo-historico>. Consultado el: 07/06/2023

crear cuenta de usuario poniendo las tres categorías y en el breve CV solicitado hacer constar “estudiante de Metodología Educativa Musical FHUMyAR-UNR”.

- Acordar en caso de que la ficha sea de creación grupal, quien se encarga de su publicación en línea.

En síntesis, esta actividad propone avanzar conceptualmente hacia un enfoque metodológico educativo musical abierto, intertextual, donde sea posible co-construir una presencialidad respetuosa de la diversidad de voces en su más amplio sentido (SAN MARTÍN et al., 2022.)

La producción de fichas

En este apartado se tratarán algunas de las sugerencias brindadas por la cátedra que colaboran en la etapa de producción de las fichas en sus distintos momentos. Por ejemplo, el itinerario creativo “Mi cuadro sonoro del Monumento”¹¹ invita a componer un cuadro sonoro en formato físico o virtual a partir de las huellas visuales y sonoras que surjan en torno al mismo. El mapa de ruta guía el posible proceso de exploración y posterior composición, los recursos asociados a la ficha amplían conceptualmente la propuesta y brindan ejemplos. Una de las fichas asociadas, lleva a un juego musical “Sube, sube, sube tu versión”¹² con una programación re-editable en acceso abierto que permite elaborar una secuencia sonora, conceptualizar contenidos musicales y cambiar la base de datos de sonidos.

Cabe mencionar que, esta ficha de la categoría Obras abiertas es trabajada en clase durante la tercera unidad por su relación a la apropiación creativa de Tecnologías y las perspectivas metodológicas que incentivan la composición musical. En este caso, se utilizan recursos musicales lúdicos interactivos en acceso abierto posibles de promover la creatividad

11 Disponible en: http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=63 Consultado el: 07/06/2023.

12 Disponible en: http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=40. Consultado el: 07/06/2023

y comprender a partir de la experiencia, nociones de contenido musical relativos a textura, forma, timbres, entre otras (CENACCHI et al., 2020). A su vez, “Sube, sube...” tiene entre sus fichas asociadas la de “Manuel Belgrano”,¹³ correspondiente a la categoría Constructores de ciudadanía. La misma, más allá de aportar información sobre el creador de la bandera nacional, menciona aspectos que otorgan relevancia a dicha personalidad referidos a su preocupación por la situación socio-educativa de los pobladores de la incipiente nación. Este aspecto tan singular de Belgrano, suele estar poco desarrollado en el ámbito escolar tradicional.

De esta forma, cada núcleo temático relaciona una serie de contenidos y posibles recorridos intertextuales y multimodales que se multiplican incluso fuera de la plataforma, lo cual posibilita una diversidad de exploraciones que permiten desplegar un abanico de intereses. Asimismo, la lectura comentada a nivel grupal del artículo mencionado en la consigna, colabora en la fundamentación de las posibles propuestas. El acceso a la guía de uso (ayuda) asiste en la comprensión de los aspectos estructurales y funcionales de la plataforma. A continuación, se mencionarán algunas de las producciones realizadas por el alumnado, que guardan relación con el recorrido expuesto.

Itinerario creativo: “Reconocimiento sonoro pre-Monumento”¹⁴

Esta ficha invita a un viaje en el tiempo para imaginar sonidos de finales del siglo XIX que podrían formar parte del paisaje sonoro donde se construyó el Monumento. El mapa de ruta proporciona un enlace a un juego donde se podrían elegir algunos de esos sonidos. Los recursos brindan información sobre la paisajista antigua de esa zona de la ciudad, entre otros.

Entre las fichas asociadas se vincula el itinerario creativo “Mi cuadro sonoro del Monumento”, el constructor de ciudadanía “Manuel Belgrano”

13 Disponible en: <http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/sistema/?q=fichas-vista-panel-central/17>. Consultado el: 07/06/2023

14 Disponible en: http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=124. Consultado el: 07/06/2023

y la obra abierta “Monumento Histórico Nacional a la Bandera”. Es importante mencionar que la alumna autora de la ficha utiliza una aplicación en acceso abierto para crear el juego, la consigna publicada en su juego invita a una escucha contextualizada en el tiempo:

“Vamos a tratar de recrear en nuestra mente los sonidos que imaginamos que existieron en la Plaza Brown (que luego se llamó Plaza Belgrano) antes de la creación del Monumento a la Bandera de Rosario, estamos hablando desde 1872 a 1943. Este sería el objetivo principal: tratar de reconocer los tipos de sonidos que podrían coincidir con cada lugar y época (no son precisos en cuanto origen) tendremos sonidos que podrían corresponder a la época después del monumento, alguno que podría corresponder a ambos y otros que no corresponden al lugar ni a la época. El Juego va hacer sonar 12 sonidos aleatorios cuando damos inicio y debemos clicar en el lugar que creamos correcto que fue ubicado según el contexto antes mencionado. ESCUCHA CON ATENCIÓN! Y A VIAJAR EN EL TIEMPO...” (Jésica)

En este ejemplo, es posible observar como la alumna interpretó la consigna de trabajo reconociendo el valor de la memoria activa de los ambientes sonoros. Así, integró conocimientos de perspectivas metodológicas activas tanto musicales como de otras disciplinas, exploró no sólo la plataforma, sino materiales y aplicaciones útiles para el desarrollo de la temática, fue creativa en su propuesta contextualizada y pudo editar además de la ficha, un juego en línea, lo cual da cuenta de una apropiación creativa en el uso de las TIC.

Llegado a este punto, vale mencionar que tanto el hacer de Jésica como el planteo de su propuesta están en consonancia con la perspectiva psicopedagógica no lineal que involucra los procesos de explorar, crear, componer, interpretar, integrar en el marco de la acción, pensamiento y lenguajes. La ficha elaborada podría motivar a la creación de paisajes sonoros, reflexiones sobre la contaminación sonora ambiental, características tímbricas del hábitat, la memoria de huellas sonoras, por nombrar

algunas de las actividades posibles. Las mismas, presentes en distintas perspectivas metodológicas de la segunda mitad del siglo XX, podrían habilitar experiencias educativas musicales muy significativas si se abordan considerando centralmente el patrimonio cultural/ambiental inmaterial y su sustentabilidad.

Obra abierta “Noche de colectividades”¹⁵

Esta ficha refiere a una reconocida fiesta popular que se viene realizando desde 1985, en el mes de noviembre donde participan aproximadamente 50 asociaciones de colectividades.¹⁶ A lo largo del Parque Nacional a la Bandera, en un gran espacio abierto en la costa del río Paraná y frente al histórico Monumento Nacional a la Bandera se alojan los puestos de comidas, exhibiciones culturales y un escenario principal donde habita la danza, los bailes, los grupos instrumentales que dan cuenta de la riqueza y diversidad del PCI. Estas *noches de colectividades* se han convertido en patrimonio de todas las personas de diferentes partes del país. Las autoras de la ficha consideran a esta fiesta como una “*vuelta al mundo*” sensible hacia el crisol cultural que se abre a la experiencia de los visitantes y las comunidades participantes.

La elección de la temática se situó en el segundo año de pandemia donde todavía no era claro si se volvía a suspender el evento tal como sucedió en el 2020. Dado el impacto negativo de la pandemia en todas las actividades culturales presenciales, la fiesta de las colectividades cobró particular importancia en las reflexiones de la cohorte 2021. Entre los materiales seleccionados, el video central de la ficha temática es un documental que alude al encuentro de las culturas como vínculo de vida y respeto de la diversidad. Los recursos asociados que conforman la red de la ficha muestran videos e información oficial del evento en distintos años,

15 Disponible en: http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/red/fichas_individuales_creativa.php?ficha=119. Consultado el: 07/06/2023

16 En 2022, participaron de esta fiesta más de un millón de personas. Disponible en: <https://www.rosarionoticias.gob.ar/page/noticias/id/393476/title/Colectividades%3A-m%C3%A1s-de-un-mill%C3%B3n-de-personas-disfrut%C3%B3-del-regreso-de-la-fiesta-cultural-m%C3%A1s-grande-del-pa%C3%ADs>. Consultado el: 07/06/2023

la nota sobre la modalidad híbrida propuesta para el 2021, la ordenanza municipal que oficializa el evento, una síntesis sobre esta fiesta nacional de colectividades, el sitio informativo en una red social.

Las fichas asociadas como obras abiertas son “Bandera nacional”, “Monumento Histórico Nacional ...”, “Nuestros originarios...”, el itinerario creativo “Pericón Nacional” y el constructor de ciudadanía “Juan de Dios Rivera Tupac Amarú”. Cabe destacar que cuando las autoras de la ficha comunicaron el recorrido realizado a sus compañeros y compañeras de clase, surgieron en el grupo distintas anécdotas de participación en distintos años de la fiesta.

Los detalles brindados por el alumnado mencionando su participación cantando, bailando o colaborando varios de ellos y ellas con su colectividad fueron muy significativos. Así fue que aquello que se sentía por fuera de su actividad como estudiante en la universidad, cobró otros sentidos en el proceso formativo de la carrera y pudo ser pensado como contenido relevante a considerar en el *currículum* educativo musical en cualquiera de sus niveles.

Itinerario creativo “Paisanos santafecinos”¹⁷

Una problemática presente en la educación musical es el tratamiento de los músicos, que en general se aborda biográficamente de forma enciclopédica y con poca relación con las características musicales de sus obras y el contexto de producción. En este caso, se relacionan músicos populares de la región, sus obras más conocidas, aspectos introductorios de análisis musical y otros contenidos transversales.

La alumna creadora de la ficha ejerce desde hace más de una década la docencia en el nivel primario de una escuela de la ciudad de Rosario y su interés se enfocó en realizar una ficha que fuera un material de trabajo y exploración significativo para los grupos que tenía a su cargo. La autora no sólo elaboró la ficha, sino que realizó una monografía que defendió exitosamente en el examen final para la aprobación de la ma-

17 Disponible en: <http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/sistema/?q=fichas-vista-panel-central/121>. Consultado el: 07/06/2023

teria, fundamentando todo el proceso realizado con sus propios alumnos. Este trayecto de mayor alcance, en tiempo y transposición didáctica ejemplifica que quienes cursan la asignatura para mejorar el ejercicio de sus prácticas docentes, encuentran en la cursada propuestas que pueden ser concretamente reelaboradas y llevadas al aula de una forma factible y contextualizada en el marco de una perspectiva pedagógica activa que integra lo socio-técnico-cultural. Es así que entre los recursos se encuentra una guía “Paisanitos creativos” para que lo más pequeños puedan construir su “Manual de artistas santafecinos”, al tiempo que brinda recursos musicales, biográficos y uno muy relevante que trata sobre la importancia de crear conciencia sobre la donación de órganos.¹⁸

Entre las fichas asociadas se vinculan el juego “Sube, sube...”, “Alma argentina” (ficha con canción original creada por dos alumnos de MEM) y las fichas relacionadas al evento “Promesa a la bandera”. Este contenido es muy relevante para el cuarto grado del nivel primario ya que todos los años multitud de escolares de todo el país concurren al Monumento para celebrar su lealdad a la bandera.

En la elección de los recursos y fichas asociadas es posible observar como la estudiante/docente comprende y a su vez, pone en obra en su práctica áulica el enfoque metodológico creativo/compositivo musical, exploratorio, interpretativo e integrador de conocimientos ya mencionado.

Breves reflexiones finales

El presente capítulo ha reseñado una experiencia educativa que se vivifica y enriquece año tras año a pesar de los momentos críticos vividos por la pandemia Covid-19. En este sentido, el trabajo de más de una década en MEM con herramientas TIC sostenido en el enfoque participativo y no excluyente del Dispositivo Hipermedial Dinámico posibilitó una adecuación contextualizada al nuevo escenario de no presencialidad física sin perder la dinámica dialógica de taller ni la calidad educativa.

18 “Dar es Dar” es una obra musical de contenido que fue grabada por cantautores santafecinos y su principal escenario fue el Monumento.

Los procesos y productos mencionados son algunos ejemplos de posibles metodologías para desarrollar una formación intertextual socio-técnica-cultural sustentada en saberes, prácticas y disciplinas desde una visión compleja y contextualizada.

Comprender la dimensión simbólica del Monumento Histórico Nacional a la Bandera como así también considerar otros sitios patrimoniales en tanto escenarios actuales de hechos significativos comunitarios, posibilitaría integrar en la práctica educativa musical la genuina sonoridad de las diversas comunidades que los vivifican y extrapolar esta experiencia a otros campos culturales y educativos. A su vez, como propuesta metodológica, aporta al despliegue de un imprescindible enfoque innovador y contextualizado referido a los procesos educativos del trayecto de escolaridad obligatoria y las perspectivas de formación en la Educación Superior.

Finalmente, la propuesta Creativa Monumento, más allá de su soporte web en acceso abierto pretende configurarse como un horizonte de pensamiento para problematizar cuestiones referidas al campo del PC y la Educación tan necesarias en la región latinoamericana.

Referencias

- CALDERÓN-GARRIDO, Diego; CARRERA FARRAN, Xavier. Adaptación del “Marco común de competencia digital docente” al área de Educación Musical. *Didacticae*, España, n. 7, p. 74-85, 2020.
- CASTELLARO, Mariano; PERALTA, Nadia. Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, México, v. 42, n. 168, p. 140-156, 2020.
- CENACCHI, Marisa. Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, n. 35, p. 65-94, 2019.
- CENACCHI, Marisa; SAN MARTÍN, Patricia; MONJELAT, Natalia. Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. *Lúdicamente*, Argentina, v. 9, n. 17, s/p. 2020.
- COSSETTINI, Olga; COSSETTINI, Leticia. *Obras completas*. 1ª ed. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001.
- CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CULLEN, Carlos. La construcción de ciudadanía desde la escuela en el ámbito del Bicentenario. In: SEIBOLD, Jorge (Comp.). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario*: VI Foro Educativo. 1ª ed. Buenos Aires, La Crujía, 2010, p. 55-64.

GARCÍA, Rolando. *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. 1ª ed. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional. In: Florescano, Enrique (Coord.). *El patrimonio nacional de México*, v. 1. 1ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 57-86.

JORQUERA ROSSEL, Raúl; VALVERDE OCARIZ, Ximena; GODALL CASTELL, Pere. Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, España, n. 46, p. 01-16, 2020.

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles; SAN MARTIN, Patricia; PERLO, Claudia; PIVETTA, Bibiana. *Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural, de la teoría a la práctica*. 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.

SAN MARTÍN, Patricia. *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*. 1ª ed. Buenos Aires: La Crujía, 2003.

SAN MARTIN, Patricia. Aprender en lo discontinuo. In: SAGASTIZABAL, María de los Ángeles; PERLO, Claudia; PIVETTA, Bibiana; SAN MARTIN, Patricia. *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. 1ª ed. Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 265-312.

SAN MARTÍN, Patricia. *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico: educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*, 1ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

SAN MARTÍN, Patricia. Abrir la memoria habitando Creativa Monumento. *Propuesta Educativa*, Argentina, v. 50, n.2, p. 92-104. 2018.

SAN MARTÍN, Patricia (Edit.). *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe*. 1ª ed. Montevideo: UNESCO, 2022.

SAN MARTIN, Patricia; Guarnieri, Griselda; Rodríguez, Guillermo; Bongiovani, Paola; Sartorio, Alejandro. *El dispositivo hipermedial dinámico campus virtual UNR*. 1ª ed. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2010.

SAN MARTÍN, Patricia; RODRÍGUEZ, Guillermo; PETTINARI, Roque (2022): La noción de presencialidad-DHD para el despliegue de prácticas educativas mediatizadas no excluyentes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, México, v. 9, n. 2, p. 1-27, 2022.

SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. 1ª ed. Barcelona: Anthropos, 1993.

SMITH, Laurajane. *Uses of heritage*. 1ª ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006.

TERIGI, Flavia. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. In: AKOSCHKY, Judith; BRANT, Ema; CALVO Marta; CHAPATO, María Elsa; HARF, Ruth; KALMAR, Débora; SPRAVKIN, Mariana, TERIGI, Flavia; WISKITSKI, Judith. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 13-92.

UNESCO. *Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*. París: UNESCO, 2003

UNESCO. *Declaración por la cultura*. UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development – MONDIACULT 2022 (28-30 September 2022, Mexico City).

IV PARTE

PATRIMÔNIO NA PANDEMIA

HISTÓRIA ORAL: REFLEXÕES SOBRE SUA PRÁTICA E ALGUMAS NOTAS SOBRE O PROJETO *DOCUMENTANDO A EXPERIÊNCIA DA COVID-19 NO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL)*

CARLA SIMONE RODEGHERO¹

Convidada para contribuir com esta coletânea, pensei que poderia compartilhar algumas reflexões sobre a prática da história oral, considerando meu envolvimento em pesquisas com fontes orais, em iniciativas de montagem de acervos e na formação de novos(as) pesquisadores(as). Refiro-me à participação no projeto *Documentando a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul*, na coordenação do Repositório de Entrevistas de História Oral (REPHO – UFRGS) e ao oferecimento de disciplinas de graduação e pós-graduação sobre história oral respectivamente. A partir de tais experiências, o texto traz uma caracterização dos fundamentos da história oral e apresenta breves reflexões que, mais recentemente, têm questionado, complexificado e enriquecido essa prática de pesquisa.

Registrar a experiência da pandemia no momento mesmo em que ela estava acontecendo: este foi o impulso do projeto *Documentando...*, o qual foi iniciado na metade de 2020. A investigação foi levada adiante por um grupo de instituições sul-rio-grandenses, sob a coordenação da UFRGS e do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERs). Uma das metodologias adotadas pela pesquisa foi a história oral, o que gerou centenas de entrevistas e permitiu documentar o cotidiano de diferentes grupos sociais. Na UFRGS, a realização do projeto ficou a cargo do

1 Pós-doutora em História. Professora do PPH em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: carla.simone@ufrgs.br

REPHO, espaço ligado ao Núcleo de Pesquisa em História (NPH) e voltado para o arquivamento de fontes orais, para a formação de profissionais e para a troca de experiências sobre história oral. Optamos por entrevistar estudantes de graduação com perfil de baixa renda, beneficiários de cotas para ingresso ou de auxílios da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), além de seus familiares.

As 50 pessoas entrevistadas trouxeram valiosas contribuições sobre as formas como a pandemia afetou suas vidas, suas famílias, os estudos, as condições de trabalho, as relações afetivas, os casos de contágio, tratamento, hospitalização, cura e morte, entre outros temas. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da pesquisa favoreceu a consolidação do REPHO como espaço de formação e prática da história oral e possibilitou intenso crescimento profissional e pessoal para a equipe envolvida, a qual contou com duas dezenas de participantes. Em alguns momentos do presente capítulo, os aprendizados e desafios deste trabalho serão retomados, buscando tornar mais visíveis elementos centrais do trabalho com história oral.

Em um balanço apresentado ao XX Congresso Internacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro, em 1998, e publicado dois anos depois no livro *História oral, desafios para o século XXI*, organizado por Verena Alberti, Tânia Fernandes e Marieta Moraes Ferreira, Philippe Joutard (2000, p. 36) lembrava que “o termo história oral é equívoco e ambíguo, impreciso, mas é simples e, sobretudo, tem agora a antiguidade a seu favor”. Tornou-se consensual o entendimento de que o termo diz respeito a uma história feita a partir de fontes orais e que a construção e a análise delas compõem um conjunto maior de procedimentos. Na mesma direção, Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (1996, p. xvi), organizadoras da obra *Usos e abusos da história oral*, já caracterizavam a história oral como uma metodologia que “estabelece e ordena procedimentos de trabalho”, indo além de uma técnica de pesquisa, mas não se constituindo numa nova disciplina. Ela seria uma ‘ponte entre a teoria e a prática’, com capacidade de suscitar questões, mas não de solucioná-las”.

Verena Alberti (2005, p. 155), em capítulo do livro *Fontes históricas* (PINSKY, 2005), caracteriza a história oral como “uma metodologia de

pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”. As entrevistas, segundo a autora, devem estar abrigadas no “contexto de projetos”, nos quais se define, entre outras coisas, o destino a ser dado ao material produzido ao longo da pesquisa. Já de acordo com Alessandro Portelli (2016, p. 9-10), a história oral está além do “uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais”. Trata-se da utilização de tais fontes “como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas à memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador”. Diz respeito não apenas a eventos, mas “ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores”. Aqui, o professor italiano indica que ao caracterizar a história oral temos de considerar tanto as fontes orais quanto o tipo de trabalho feito com elas. No entender dos pesquisadores canadenses, Kristina R. Llewellyn, Alexander Freund e Nolan Reilly (2015, p. 5), a história oral é

um método para criação de fontes históricas (metodologia); um método para usar e para dar sentido ao que nós aprendemos a partir de testemunhas (interpretação); um método para arquivar e apresentar memórias do nosso passado individual e coletivo (preservação a apresentação); e um método para disseminar conhecimento e criar consciência sobre as injustiças e desigualdades do passado e do presente (*advocacy*).

Ora se aproximando umas das outras, ora se distanciando, essas breves definições se referem a fontes, projetos, metodologia, registros, memória, significados, testemunhos, subjetividade, indivíduo, coletivo, arquivamento, conscientização. Trata-se, enfim, de uma miríade de elementos que faz da história oral uma prática particular e muito rica de pesquisa e de intervenção social. Reunindo esse conjunto de contribuições, penso ser possível dizer que a história oral engloba a elaboração de *projetos* de investigação; a *produção* de fontes a partir de entrevistas gravadas

em áudio e/ou vídeo, com protagonistas e testemunhas de acontecimentos mais ou menos recentes; o seu tratamento técnico (edição de som e imagem, indexação, transcrição, copidesque etc.), a análise (a partir de problemas de pesquisa, em diálogo com a literatura correspondente e com o auxílio do referencial teórico adequado), a publicação (em textos acadêmicos escritos, outros tipos de produção e em suportes variados), o seu arquivamento e a sua disponibilização ao público (seja às pessoas e comunidades diretamente envolvidas, seja ao público de pesquisadores(as) em geral que poderá vir a fazer novo uso das entrevistas produzidas num estudo específico). Praticada em espaços acadêmicos e não acadêmicos, a história oral costuma compreender o engajamento político e a mobilização social a partir do trabalho com a memória de determinados grupos e comunidades.

A partir do exposto e considerando que estou inserida numa instituição de ensino superior, penso ser relevante adensar os elementos acima reunidos e explorar cada um dos termos grifados, em diálogo com estudos feitos no Brasil ou fora dele. Darei maior atenção à prática de pesquisa e mencionarei brevemente outras dimensões da história oral nos parágrafos finais do texto.

A história oral como prática de pesquisa

Começo tratando da relação entre entrevistas de história oral e projetos de pesquisa. Como é sabido, os projetos são empreendimentos que partem do conhecimento já produzido sobre uma temática e procuram responder a determinados problemas de pesquisa, recorrendo, no caso, a entrevistas concedidas por protagonistas de acontecimentos mais ou menos recentes, assim como a testemunhas e a seus descendentes. No momento da escrita do projeto, define-se o perfil das pessoas a serem entrevistadas e as razões da utilização da história oral. Como parte de um esforço planejado e coordenado de investigação, cada entrevista dialoga com as demais, com outras evidências empíricas e com estudos anteriores sobre temas correlatos. Assim, uma entrevista não fala por si. Além disso, como lembra Alberti (2005, p. 172), a história oral “tem um alto nível de

imponderabilidade”, de modo que pode haver mudança na previsão inicial de entrevistas a serem realizadas e mesmo no que se refere ao grupo a ser convidado a participar do projeto. Mas isso não diminui a importância das previsões inscritas no projeto de pesquisa e, inclusive, de um exame a respeito das escolhas que fazemos e que nem sempre são conscientes.

Visando a tornar conscientes essas escolhas, a pesquisadora dos Estados Unidos Valerie Yow (1997) sugeriu, inspirada em Victor Turner, a construção de “uma relação objetiva com a nossa própria subjetividade”. Para tanto, listou algumas perguntas que ajudam a construir uma postura reflexiva quanto à escolha de narradores(as) às entrevistas em si e à interpretação das mesmas. Na tradução livre de suas palavras,

- 1 – O que eu estou sentindo sobre este/a narrador/a?
- 2 – Que similaridades e diferenças resultam dessa situação interpessoal?
- 3 – Como a minha própria ideologia afeta esse processo? Com qual grupo (fora do processo de pesquisa) eu estou me identificando?
- 5 – Por que estou realizando este projeto?
- 5 – Ao selecionar tópicos e perguntas, que alternativas eu poderia ter tido? Por que não as escolhi?
- 6 – Que outras possibilidades existem? Por que eu as rejeitei?
- 7- Quais são os efeitos em mim do envolvimento na pesquisa? Como minhas reações estão afetando a pesquisa?

Avalio que essas questões ajudam na tomada de consciência sobre nossas escolhas, as quais estão presentes na montagem do projeto e se estendem por todos os “passos” do trabalho com história oral. Além disso, as perguntas propostas por Yow foram vistas pelo pesquisador australiano Alistair Thomson (2007) como indicativas de uma mudança de paradigma na história oral que, desde a década de 1980, teria passado a reconhecer e a valorizar a subjetividade. Segundo tal avaliação, estaria em curso a superação de uma fase na qual, para alcançar reconhecimento acadêmico, o trabalho com fontes orais precisava demonstrar o seu caráter objetivo.

Ainda sobre os projetos de pesquisa, é importante dizer que eles podem ser individuais ou institucionais. Podem fazer parte do processo de

formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação e podem ser levados adiante por pesquisadores(as) já estabelecidos(as) e/ou pelas instituições a que estão vinculados(as). No caso dos trabalhos institucionais, a abrangência dos projetos tende a ser mais ampla do que nos projetos individuais. Isso possibilita a realização de um número maior de entrevistas e o envolvimento de um grupo mais amplo de profissionais, bem como torna viável a repartição de tarefas. Um projeto abrigado por uma instituição reconhecida tende a ser mais facilmente realizado do que os projetos individuais, cujas responsabilidades ficam circunscritas a uma ou a poucas pessoas.

O projeto *Documentando a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul*, por exemplo, teve um formato interinstitucional. Foi gestado em diálogo entre profissionais de instituições variadas, garantindo um direcionamento comum à investigação. Ao mesmo tempo, foi registrado e desenvolvido em cada instituição de modo a contemplar as particularidades de cada espaço. Em casos de projetos de memória de empresas (produção de livros, exposições, museus), como lembrou Marieta Moraes Ferreira (1997), uma instituição que tenha experiência consolidada na área pode garantir a autonomia do(a) pesquisador(a) diante de pressões dos contratantes. Por outro lado, um controle institucional muito rigoroso quanto ao padrão das entrevistas pode cercear a liberdade de adaptação às novidades trazidas no andamento do projeto.

Seguindo a explicitação dos termos utilizados para caracterizar a história oral, ainda que pareça repetitivo, registro que ela diz respeito a um conjunto relativamente controlado de procedimentos e não apenas à técnica da entrevista. Como técnica, a entrevista está presente na vida cotidiana, em diversos campos profissionais (no jornalismo, na assistência social, na polícia, no judiciário, na medicina, na psicologia, no recrutamento para emprego nas empresas etc.) e numa longa duração que poderia iniciar na prática católica da confissão, como bem lembrou Alexander Freund (2014), ao caracterizar os seres humanos como “animais que confessam”.

A realização da entrevista de história oral é o elo de uma corrente que contempla ações anteriores e posteriores. Entre as primeiras, podem ser

listadas: a cuidadosa pesquisa bibliográfica, a definição do perfil das pessoas a serem entrevistadas, a montagem dos roteiros gerais e individuais, a busca de mediadores, os contatos prévios com cada pessoa a ser entrevistada etc. Os procedimentos posteriores à realização da entrevista são geralmente a transcrição e o tratamento técnico dos arquivos de áudio ou vídeo. Nessa fase também estão incluídos a publicação de artigos e livros a partir do *corpus* constituído ao longo da pesquisa e o arquivamento do material. Assim, um tempo relativamente longo de trabalho e amadurecimento costuma transcorrer entre a realização de uma entrevista e a publicação dos produtos finais da pesquisa. Esse é o ritmo comum à produção científica, o qual é sempre mais lento que aquele que envolve uma entrevista jornalística, por exemplo.

Explorando outro elemento da caracterização proposta, destaco o fato de as entrevistas serem realizadas para se tornarem fontes para a pesquisa histórica, o que traz diversas implicações. No momento, quero chamar a atenção para a diferença entre a entrevista de história oral e outros materiais empíricos que podem ser tomados como fontes históricas. Para a história do Brasil, registros de batismo para os séculos XVIII e XIX, por exemplo, podem indicar a existência de redes de compadrio e a frequência de casamentos ou de uniões consensuais. Correspondências trocadas entre autoridades, como aquelas que fazem parte do Arquivo Privado de Getúlio Vargas, no Centro de Documentação e Pesquisa de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FGV), permitem explorar a tomada de decisões e as relações entre interesses privados e negócios públicos. Processos de divórcio presentes em arquivos judiciais podem ser úteis para reconhecer relações de gênero em diferentes lugares e épocas. Panfletos apreendidos pela polícia, como o fundo sobre anistia no Arquivo do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), ajudam a reconstituir ações de mobilização política. Anúncios publicitários em jornais, como os disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN) ou no Museu da Comunicação Social Hipólito José da Costa, em Porto Alegre, possibilitam explorar padrões de consumo e representações sobre os ideais de família, de corpo etc.

O que há em comum nesses documentos e em muitos outros que poderiam ser mencionados é que são registros que foram produzidos para

outros fins que não os da pesquisa histórica, mas que podem se transformar em fontes históricas se os(as) pesquisadores(as) considerarem que eles respondem a determinados problemas. As entrevistas de história oral, por sua vez, são registros produzidos para serem fontes históricas, para dar conta de questões específicas, ainda que outros olhares possam ser dirigidos a elas com o passar do tempo. Assim, sem a iniciativa do(a) pesquisador(a) – e às vezes da pessoa que procura o(a) pesquisador(a) para narrar sua experiência de vida –, a entrevista não teria existência. Os registros de batismo, processos de divórcio, discursos parlamentares etc. não dependem da iniciativa do(a) pesquisador(a) para existirem, apenas para serem “transformados” em fontes.

Ainda sobre a história oral como dinâmica de produção de fontes, não custa lembrar das reflexões de Portelli (1997a) sobre as particularidades das fontes orais: são marcadas pela oralidade e pelos elementos associados a essa forma de comunicação (como ritmo, velocidade, regularidade); são fontes narrativas, nas quais se mesclam as fronteiras entre o individual e o coletivo, entre o vivido, o aprendido e o imaginado, entre a língua culta e os dialetos; são registros que permitem ter acesso mais aos significados dos eventos do que aos eventos em si e que, por isso, têm uma credibilidade particular. Ao refletir sobre a confiança nas fontes orais, o autor alerta para a necessidade de questionarmos a credibilidade de todas as fontes, entre elas as dos registros judiciais, discursos parlamentares e entrevistas divulgadas na imprensa. Segundo Portelli (1997a, p. 31), “documentos escritos são somente a transmissão sem controle de fontes orais não identificadas”. Não podem, então, ser considerados objetivos e mais confiáveis que os registros de memória.

Retomando o projeto *Documentando...*, é importante dizer que o impulso inicial foi o de criar fontes históricas para estudos futuros. Previse-se que tais fontes teriam características singulares, por serem produzidas concomitantemente à crise sanitária, por tratarem de experiências compartilhadas entre a equipe de pesquisa e as pessoas entrevistadas, pelas entrevistas e demais contatos serem mediados pela tecnologia digital, por se tratar de experiência recentemente vivida e ainda não devidamente integrada à memória. No andamento dos trabalhos, nas reuniões de estu-

do e avaliação, percebeu-se a complementariedade entre a produção de fontes históricas, o seu processamento e a sua análise. As entrevistas exigiram novas leituras para que a equipe se sentisse mais segura para tratar de temas sensíveis. As leituras, por sua vez, proporcionaram mudanças na condução das entrevistas. Além disso, as descobertas feitas durante o processamento do material instigaram a escrita de trabalhos acadêmicos e de divulgação científica, indo além do intento inicial de produzir fontes históricas.

Quanto ao tratamento técnico das entrevistas, ele implica em procedimentos como a duplicação (para fins de segurança) dos arquivos de voz e/ou imagem, a transcrição da entrevista, a elaboração de fichas técnicas e sumários. Trata-se de uma etapa demorada, porém necessária para um manuseio mais seguro do material no momento da análise e do arquivamento. As questões que aparentam ser meramente técnicas, no entanto, implicam reflexões teórico-metodológicas como aquelas relativas ao diálogo entre oralidade e escrita. Nesse campo, são particularmente importantes as transformações digitais que têm permitido otimizar o processo de gravação, a acessibilidade ao material e as possibilidades de tornar as entrevistas “navegáveis” e pesquisáveis com maior facilidade (FRISCH, 2016).

Um desses casos é representado pelo *Oral History Metadata Synchronizer* (OHMS), software criado por Douglas Boyd, diretor do Louie B. Nunn Center for Oral History (Kentucky University). Trata-se de uma ferramenta recentemente incorporada no site do REPHO e que favorece o trabalho de processamento e divulgação de entrevistas, na medida em que sincroniza gravações de áudio ou vídeo com registros escritos produzidos pelos(as) pesquisadores(as), como índices temáticos, transcrições parciais ou completas e outros metadados que permitem acesso facilitado ao conteúdo das entrevistas. O seu uso permite reintroduzir a oralidade no trabalho com história oral, na medida em que oferece meios alternativos ao tradicional trabalho de transcrição. Por meio da confecção de índices temáticos, por exemplo, podem ser reconhecidos “capítulos” e temas-chave no interior de uma gravação que, por ser longa, tende a desestimular a exploração.

Ao mesmo tempo, o uso do software favorece (e mesmo exige) o engajamento de uma equipe relativamente grande de pessoas na produção dos índices temáticos e no registro de outros metadados que permitam melhor descrever as entrevistas e torná-las acessíveis. Em artigo publicado com Boyd; Dixon e Fernheime (2015), é narrado o uso do OHMS como ferramenta para engajar estudantes de graduação no tratamento de acervos de entrevistas que antes estavam praticamente fora do alcance de pesquisadores(as). O software tem sido usado no processamento de entrevistas do projeto *Documentando...*, pelas equipes da UFRGS, do APERS e da Escola Municipal Porto Alegre (EPA). Em minha avaliação – e para o caso da equipe da UFRGS –, o uso do software permitiu agregar muitos(as) estudantes na equipe de pesquisa, os(as) quais participaram tanto da realização das entrevistas quanto do seu processamento. Parte do grupo também se envolveu na produção de análises do acervo, em diferentes formatos (WIDHOLZER, 2021; RODEGHERO et. al., 2022).

Quanto à análise do material, da mesma forma que em outros trabalhos acadêmicos, nessa etapa, as fontes orais são alvo de apreciação crítica, de interpretação. Em artigo publicado há quase uma década, Cléria Botelho da Costa (2014) discute “os dilemas da interpretação”, a partir da exposição de uma experiência específica de pesquisa na qual a pessoa entrevistada discordou da interpretação feita pela investigadora. É a partir dessa situação que a autora explica a interpretação como uma “viagem dialógica”, na qual “a subjetividade do pesquisador e a do narrador debatem” (COSTA, 2014, p. 48). Ela considera que “interpretar é fazer uma viagem pelo imaginário do outro [...]; é permitir que a pluralidade de sentidos se manifeste”. O texto de Costa explicita os passos dados na interpretação da entrevista em questão, entre os quais estão: 1) identificar o lugar de fala do(a) pesquisador(a) e o crivo representado pela sua experiência de vida e profissional; 2) selecionar os conceitos mais pertinentes a serem usados, reconhecendo a sua dimensão histórica e a maneira como interferem no forma como a história é pensada; 3) compreender as relações entre narrativa e realidade; e, ainda, 5) respeitar as interpretações dos(as) narradores(as) sem abrir mão do compromisso do(a) pesquisador(a) de produzir as suas.

Também tratando da interpretação na história oral, Verena Alberti (2005, p. 183) sugere que as entrevistas sejam vistas como “documento monumento”, na acepção de Jacques Le Goff. Ou seja, como frutos de uma intencionalidade, como construções que visam a perpetuar determinadas experiências e recordações e que precisam passar pelo crivo da crítica documental. Para tanto, a autora sugere considerar a fonte como um todo. Isso implica ouvir a entrevista do começo ao fim e questionar como as partes se relacionam com o todo. Além disso, Alberti (2005, p. 185) destaca a necessidade de reconhecer ênfases, silêncios e contradições, de observar os conceitos utilizados e a escolha das palavras. A análise também permite reconhecer narrativas cristalizadas e acima de tudo captar a lógica e as escolhas feitas pelas pessoas entrevistadas.

Na universidade e em outras instituições de pesquisa, a análise tende a se corporificar em trabalhos como dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros, etc.

Mas também pode ganhar a forma de documentários, exposições, textos de divulgação, podcasts, blogs etc. Em cada um dos produtos mencionados, as entrevistas são, geralmente, apresentadas ao público a partir de recortes e seleções e não como “material bruto”. Isso não impede a publicação de entrevistas na sua íntegra. Em todos os casos, é importante que se mantenha o tom coloquial e o contexto de diálogo – já que não se trata de uma pessoa narrando sozinha –, a legibilidade do texto, do áudio ou do vídeo e a fidelidade ao que foi narrado.

Em um texto escrito, por exemplo, são inúmeras as possibilidades de arranjo das fontes orais. Cada arranjo, de certa maneira, é um exercício de interpretação, pois constrói uma determinada relação entre uma entrevista específica e as demais entrevistas ou com outras fontes e com a literatura de referência. Livros podem ser montados a partir de trechos de entrevistas do mesmo projeto ou com capítulos que analisam o mesmo corpus de entrevistas a partir de olhares diversos. Um artigo pode ser escrito a partir do cruzamento de um número grande de entrevistas, porém tratando de temas bem localizados. Ou pode explorar apenas uma ou algumas delas em diálogo com outros registros e estudos. À clássica pergunta sobre ser possível fazer um trabalho acadêmico com uma úni-

ca entrevista de história oral, costumo responder que nenhum trabalho acadêmico é feito com um único documento, seja ele escrito ou oral, e que nenhum trabalho acadêmico se sustenta apenas nas fontes. Como foi dito, a história oral é uma prática associada a projetos de pesquisa, o que significa não se tratar de uma entrevista isolada.

No caso do projeto *Documentando...*, a equipe da UFRGS produziu diferentes análises. Vou mencionar três trabalhos de conclusão do curso de graduação em História, tanto pela qualidade das pesquisas quanto pela importância dos exercícios de interpretação na formação de novos(as) pesquisadores(as), que não precisam ficar circunscritos(as) apenas às tarefas de processamento técnico. Marina Widholzer da Silva (2021) produziu cinco minidocumentários de divulgação científica a partir das gravações das entrevistas com estudantes, tratando de temas como o impacto econômico e psicológico da pandemia, a forma como os estudos foram afetados e as particularidades de estudantes estrangeiros e indígenas. Henrique Ribeiro Lemos (2023) elaborou um podcast com três episódios, tratando do lugar das tecnologias digitais no cotidiano da pandemia, entre estudantes de baixa renda na UFRGS. Natália Velho Noronha (2023), por sua vez, buscou marcadores de gênero em entrevistas com um conjunto de estudantes mulheres. Também tive a oportunidade de participar da escrita de alguns textos, como aquele que trata das transformações nas noções de história, tempo e testemunho durante a pandemia (RODEGHERO; WEIMER, 2021) e o que se debruçou sobre as particularidades do ensino remoto na UFRGS (MAUCH; RODEGHERO, 2023). Outro texto produzido a partir das entrevistas feitas na UFRGS é o que analisa as concepções sobre a vacina (XAVIER; WEBER, 2023). Esses exemplos indicam diferentes perguntas feitas às fontes, assim como a potencialidade do acervo, o qual pode ser explorado de formas diversas e instigantes.

Além das análises e interpretações corporificadas nos trabalhos acadêmicos ou de divulgação científica, outro aspecto dessa prática está relacionado ao arquivamento das fontes orais e à sua disponibilização para as pessoas entrevistadas e, também, para acesso a outros(as) pesquisadores(as) e a pessoas interessadas no futuro. De forma análoga a outros tipos de fontes, as fontes orais precisam ser devidamente arquivadas.

Para que isso seja possível, é preciso considerar a tecnologia utilizada na gravação (que está em atualização constante), a existência de instituições dispostas a abrigarem e a disponibilizarem acervos de entrevistas e os cuidados para registrar as autorizações de uso do material. Alguns exemplos de acervos de história oral podem ser encontrados no Centro de Pesquisa e Documentação de História do Brasil Contemporâneo da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC FGV), no Laboratório de História Oral e Imagem, na Universidade Federal Fluminense (LABOHI UFF), no Centro de Memória do Esporte (CEME) e no Repositório de Entrevistas de História Oral (REPHO), os dois últimos na UFRGS.

Quando não se dá a organização de acervos, prevalece a situação do acesso restrito do público, pois tem sido comum cada pesquisador(a) guardar para si suas próprias entrevistas. A questão dos acervos foi tratada por Phillipe Joutard (2000, p. 41) na conferência de 1998, no Rio de Janeiro, acima mencionada. Para ele, um dos desafios da história oral seria desenvolver uma reflexão “sobre o patrimônio oral já existente [...] e sua possível utilização no século XXI”. Na oportunidade, o pesquisador mencionou o tema da participação de combatentes estrangeiros na Guerra Civil Espanhola, o qual vinha sendo estudado por meio de entrevistas, em diferentes países. A pesquisa poderia, na visão de Joutard, ser beneficiada por um diálogo e por um balanço mais abrangente entre os registros e análises produzidos em lugares diversos. Poderíamos acrescentar outros exemplos de aproveitamento do “patrimônio oral já existente”, como as entrevistas sobre as ditaduras latino-americanas, aquelas que dizem respeito às transformações no mundo do trabalho ou nas relações de gênero e, mais recentemente, os projetos em torno da pandemia da Covid-19, desenvolvidos em diversos países. O desafio de refletir sobre o patrimônio oral, no entanto, só pode ser enfrentado se os registros orais relativos de cada pesquisa particular tiverem sido (ou venham a ser) organizados em acervos de acesso público.

As transformações trazidas pela tecnologia digital têm facilitado a produção, o arquivamento e a disponibilização de entrevistas de história oral. Cria-se a possibilidade do acesso praticamente imediato dos(as) participantes – e até do público em geral – à gravação completa da sua interlocução com o(a) pesquisador(a). Em artigo que trata de um projeto in-

terinstitucional entre a Northumbria University, na Inglaterra, a Universidade São Francisco, de Quito, e o Coletivo Mujeres de Asfalto, da província de Esmeraldas, no Equador, são apresentados alguns aspectos acordados entre as participantes (FRANCIS et. al, 2021), parte dos quais se refere à disponibilização das entrevistas. O grupo envolvido no projeto decidiu garantir o acesso comunitário contínuo às gravações das entrevistas; publicar podcasts de entrevistas selecionadas, com a permissão explícita das participantes; e assegurar que as entrevistas fossem publicadas como foram contadas ao invés de interpretadas. Ou seja, em circunstâncias cuidadosamente discutidas e com as devidas permissões, é possível e desejável que gravações se tornem públicas no formato completo.

No projeto *Documentando...*, as entrevistas conduzidas pela equipe da UFRGS em 2020 e em 2021 foram rapidamente processadas e disponibilizadas no site do REPHO UFRGS e em seu canal do Youtube. As pessoas que participaram do projeto puderam conferir as gravações poucos dias após a realização das entrevistas, e a equipe de pesquisadores(as) teve facilidade para acessar o material quando precisou montar apresentações para eventos, escrever trabalhos para o salão de iniciação científica ou de extensão, redigir trabalhos acadêmicos, produzir material de divulgação. Nos casos em que as mesmas pessoas foram entrevistadas duas vezes (uma em 2020 e outra em 2021), o acesso à primeira entrevista foi subsídio importante para o andamento da segunda, tanto para participantes quanto para pesquisadores(as).

É importante lembrar que o exercício interpretativo já acontece (ainda que não se esgote) no momento da entrevista. Seja pelas questões propostas, seja pelos resultados das escolhas narrativas, as partes envolvidas naquilo que Alessandro Portelli (1997b, p. 9) denominou um “experimento de igualdade”, já estão produzindo interpretações. E o acesso do público leitor à entrevista completa possibilita que todas as interpretações estejam acessíveis e impede que prevaleça apenas a interpretação do(a) pesquisador(a).

Há ainda que se considerar o acesso das pessoas entrevistadas ao relato produzido durante a pesquisa, às gravações completas, aos registros escritos como fichas técnicas e transcrições e/ou aos produtos finais como

trabalhos acadêmicos e de divulgação. Na literatura do campo da história oral, costuma-se designar esse processo como “devolução”. O tema é abordado em instigante artigo escrito por Janaína Amado (1997) e que se intitula “A culpa nossa de cada dia”. Ao tratar das devoluções, a autora elenca diferentes compreensões sobre tal processo, mas reconhece uma ideia central:

Caberia ao historiador a obrigação de devolver a pesquisa a seus informantes: a fazê-lo, estaria agindo eticamente, configurando uma relação igualitária pois, em troca do tempo, boa vontade e informações, estaria oferecendo um tipo de conhecimento que os entrevistados em geral não possuem (especialmente aqueles pobres e/ou desprovidos de educação formal), o que poderia gerar importantes desdobramentos políticos e sociais para o grupo entrevistado (AMADO, 1007, p. 150).

Ainda que entenda esse esforço como cortês e até útil, a autora questiona o significado e o alcance da devolução. As razões são: 1) a relação de troca e de igualdade não se dá apenas nesse momento final do trabalho, mas ao longo de todo o processo, desde o momento em que a pessoa concorda em participar da entrevista; 2) as relações entre pesquisa acadêmica e grupo pesquisado (e suas agendas) são complexas e não autoevidentes. Assim, conceder uma entrevista pode ser uma decisão relacionada a objetivos concretos que são diferentes daqueles do(a) pesquisador(a). Pode ser, por exemplo, “a oportunidade de ter a sua própria história registrada, podendo transmiti-la [...] a outras pessoas” (AMADO, 1997, p. 152). O público a ser alcançado não é necessariamente a própria comunidade do(a) entrevistado(a), mas outros círculos sociais nos quais esses relatos não chegariam não fosse a pesquisa e a entrevista. A autora destaca, ainda, que “o trabalho intelectual e a atuação social possuem naturezas distintas” (p. 155) e que o alcance da pesquisa deve ser medido pela sua capacidade de “desvendar relações humanas e pelo grau de comprometimento profissional demonstrado, o que poderá ser medido pelo respeito aos procedimentos metodológicos e técnicos” (p. 155).

Tratado das mesmas preocupações e usando os “rótulos genéricos de ‘restituição’ e de ‘disseminação’”, Portelli (2016, p. 21) se refere à devolução

da fita (o texto original é do ano 2000) para o entrevistado ou para seus familiares, e com isso ajudar “a produzir insumos para memórias de família”. Ele também se refere à importância de localizar uma instituição para abrigar as gravações, como bibliotecas, arquivos locais e escolas e à possibilidade de desenvolver atividades de música, teatro e mídia com estudantes a partir de entrevistas. Registra ainda uma situação de “retificação e reconhecimento históricos” quando determinadas vozes e experiências, antes ignoradas socialmente, puderam ser expressas. Em termos gerais, seu entendimento do processo de devolução se aproxima daquele de Amado (1997). Para Portelli (2016, p. 23), “a contribuição do historiador/ativista está na elaboração e articulação dos conhecimentos da comunidade e na disseminação desse conhecimento para além da sua fronteira”.

A atenção e o cuidado com o conjunto de procedimentos elencados e analisados neste capítulo se justificam pelo fato de a história oral ser desenvolvida diretamente com pessoas e não somente com papéis ou com outros registros de experiências do passado. Por conta disso, e como tem sido reconhecido por profissionais de diferentes países (RODEGHERO, 2022), a adoção de boas práticas e o reconhecimento de princípios éticos e íntegros de conduta são elementos que atravessam e sustentam todos os “passos” do trabalho com história oral.

Muitos caminhos instigantes

As reflexões aqui apresentadas tiveram o intuito de chamar a atenção para o conjunto de procedimentos envolvidos na prática da história oral e dialogaram em vários momentos com a experiência específica de um projeto sobre a Covid-19. Em tal pesquisa, a meta prioritária foi a produção de fontes históricas, o seu tratamento técnico, arquivamento e disponibilização ao público. A análise das fontes e do próprio processo de pesquisa foi sendo desenvolvida paralelamente ao andamento das entrevistas e com mais ênfase depois da sua conclusão. Tratou-se de uma investigação desenvolvida em espaços acadêmicos (no caso, a UFRGS e outras universidades gaúchas), mas também não acadêmicos, como aconteceu em algumas das instituições envolvidas no projeto. O engajamento político e a

mobilização social associados à pesquisa estiveram relacionados ao combate ao negacionismo, um dos elementos que marcou particularmente o contexto brasileiro durante a pandemia. Essa trilha de história oral percorrida, no entanto, não é a única possível. Por conta disso, encerro o texto trazendo breves comentários sobre caminhos que têm sido construídos no trabalho com história oral e que não foram contemplados nas páginas anteriores.

Existem situações nas quais a história oral é empregada como uma ferramenta para apoio às lutas de movimentos sociais, não necessariamente ou apenas como uma forma de registrar e disseminar as histórias dos(as) participantes. A entrevista pode ser recurso para promover autor-reflexão, facilitar diálogos e para contribuir na definição das demandas a serem buscadas. É o caso do trabalho desenvolvido por Daniel Kerr, em Cleveland, Ohio, nos Estados Unidos, com pessoas em situação de rua, entre 1999 e 2004. Em torno de uma centena de entrevistas e dezenas de oficinas foram realizadas em praças, acampamentos, abrigos, refeitórios públicos e algumas vezes ao vivo, por meio de transmissão de rádio. Foram oportunidades para os participantes pensarem sobre suas próprias experiências e produzirem interpretações sobre mudanças estruturais que afetaram as condições de trabalho e moradia, os sistemas judicial e de assistência social. Nas oficinas, os participantes do projeto assistiam às entrevistas uns dos outros e identificavam “temas geradores”, numa metodologia inspirada em Paulo Freire em sua pedagogia do oprimido. Kerr (2021, p. 44) explica que o seu papel – como um educador popular – foi o de tornar possível a existência de espaços dialógicos, nos quais os narradores além de relatarem suas experiências, tiveram oportunidade de discuti-las e interpretá-las. Isso repercutiu em mobilizações em torno de aspectos compartilhados das experiências, como protesto contra campanhas policiais para “limpar as ruas” ou para prender pessoas dormindo nas calçadas e pressão para a melhoria das condições dos abrigos. O trabalho que Dante Guimaraens Guazzelli (2020) desenvolve na Escola Municipal Porto Alegre (EPA), que oferece cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas em situação de rua, tem na obra de Daniel Kerr uma das suas inspirações.

Em outros casos, demandas de coletivos e de comunidades estão na origem de projetos de história oral, nos quais a colaboração antecede a entrevista. A concepção do projeto, nesses casos, é compartilhada entre as pessoas envolvidas, diminuindo as diferenças entre os polos ocupados pelo(a) pesquisador(a) e pelo(a) entrevistado(a). É o caso da pesquisa desenvolvida em parceria entre a Universidade São Francisco, de Quito, a Northumbria University e o Coletivo Mujeres de Asfalto, que abriga mulheres migrantes sobreviventes da violência e que foi mencionada acima (FRANCIS, et al., 2021). O artigo elaborado pelas pesquisadoras e ativistas não tratou de resultados da pesquisa, mas das tratativas para que as demandas e exigências das partes envolvidas fossem atendidas. Foi uma prospecção sobre os diferentes entendimentos a respeito da própria história oral – para além da forma como é entendida no norte global –, da relação entre universidade e comunidade, do papel de pesquisadoras e participantes, daquilo que poderiam ser consideradas condutas éticas. Aqui, por exemplo, não se coloca a questão da devolução como produtos finais a serem compartilhados, pois as trocas iniciam-se na montagem mesma do projeto. A inspiração, nesse caso, veio do trabalho da historiadora oral boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2008).

Um terceiro e vigoroso caminho é aquele que leva a refletir sobre as relações entre história oral e tradições orais e sobre as particularidades do que Nepia Mahuika (2019) chama de história oral indígena. O intelectual Maori, da comunidade Ngati Porou, explica que a constituição dos campos acadêmicos ocidentais da história oral e das tradições orais se deu por caminhos distintos, e isso contribuiu para que nenhuma das áreas tenha se dedicado a compreender as perspectivas indígenas. Falando a partir da experiência de um povo há longo tempo familiarizado com a escrita e mais recentemente com a tecnologia digital, mas que mantém vivas as tradições orais, Mahuika caracteriza a história oral indígena como aquela que depende de contextos vivos e não de um discurso escrito que se destaca do autor e passa a ter vida própria. Seu livro é composto a partir de entrevistas com lideranças e intelectuais indígenas, além de relatos pessoais. Entre as particularidades dessa história oral viva, estão a autoria e a experiência coletiva, o papel central da genealogia, o prestígio e a ex-

pertise das pessoas que assumem o papel de guardiãs das tradições, a importância do conhecimento da língua, os diferentes espaços nos quais as histórias são feitas e refeitas no dia a dia – enquanto se caminha, ao lado de uma montanha, na cozinha, no dorso do cavalo, enquanto se esculpe a madeira ou se tatua o corpo, nas escolas tradicionais em que são treinados os poderes da memória – ou nos espaços e momentos dos rituais. Por esses e outros motivos, são histórias multissensoriais que apelam não apenas para a audição e para a visão, mas também para o paladar, olfato, tato. Trata-se, então, de experiências vivas e compartilhadas, em constante transformação e que ajudam a entender os limites da compreensão da história oral apenas como uma entrevista gravada ou como uma metodologia de pesquisa. Na obra do intelectual Maori, as inspirações e os aportes teóricos resultam da seleção de elementos do campo da história oral e das tradições orais que mais dialogam com as compreensões indígenas, como a noção de memória coletiva de Maurice Halbwachs.

Concluo registrando que o trabalho de Mahuika foi de importância fundamental no desenvolvimento de duas pesquisas – TCCs em História – com comunidades indígenas envolvidas em movimentos de retomada territorial no Rio Grande do Sul, que acompanhei de perto no ano passado. Ao registrar as lutas de um grupo Xokleng e de um grupo Kaingang, Bibiana Harrote da Silva (2022) e Iury Fontes dos Passos em coautoria com Maurício Ven Táinh Salvador (2022), respectivamente, construíram laços de confiança, buscaram entender diferentes cosmologias, atentaram para o lugar e para a dinâmica da oralidade, desenharam e redesenharam seus projetos de pesquisa em conjunto com as comunidades. Praticaram história oral bebendo em tradições diversas e experimentaram/propiciaram um diálogo educativo e promissor.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes Ferreira (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.

AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História*, n. 15, p. 145-155, abr.1997.

BOYD, Douglas A.; FERNHEIMER, Janice W.; DIXON, Rachel. Indexing as engaging oral history research: using OHMS to “compose history” in the writing classroom. *The Oral History Review*, v. 42, Issue 2, Summer/Fall, 2015, p. 352-367.

BOYD, Douglas A.; FERNHEIMER, Janice W.; DIXON, Rachel. Indexing as engaging oral history research: using OHMS to “Compose History” in the writing classroom. *The Oral History Review*, 42 (2), p. 352-367, set. 2015.

CASELLATO, Alessandro (Org.). Introduzione: buone pratiche per la storia orale: um cantiere aperto. In: CASELLATO, Alessandro (Org.). *Buone pratiche per la storia orale: guida all’uso*. Florença: Editpress, 2021, p. 9-67.

COSTA, Cléria Botelho da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. *História Oral*, 17(2), p. 31-46, 2014.

CUSICANQUI, Silvia Rivera, El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: *Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI*. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2008, p. 154-175.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, comemorações e ética. *Projeto História*, v. 15, p. 157-164, 1997.

FRANCIS, Hilary; BONE, Juana Francis; BOUDEWIJN, Inge; CARCELÉN-ESTRADA, Antonia; JENKINS, Katy; ZARAGOCÍN, Sofía. Descolonizando la historia oral: una conversación. *History*, 106(370), 2021, p. 265-281,

FREUND, Alexander. “Os animais que confessam”: contribuição para uma história de longa duração da entrevista de história oral. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 203-239, 2015.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana Maria e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-70.

GUZZELLI, Dante Guimaraens. Uma história feita na rua: história pública da EMEF Porto Alegre. *Revista Latino-Americana de História*, v. 9, n. 24, jul./dez. 2020.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral no século XXI. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tânia; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz; Fundação Getúlio Vargas; CPDOC, 2000.

KERR, Daniel R. Allan Nevins is not my grandfather: the roots of radical oral history practice in the United States. In: MERINGOLO, Denise D. (Org.). *Radical roots book subtitle: public history and a tradition of social justice activism*. Massachusetts: Amherst College Press, 2021.

LEMONS, Henrique Ribeiro. *História, Covid-19 e as relações com as tecnologias durante o ensino remoto*: a produção de um podcast de ensino de História e divulgação científica. Porto Alegre Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFRGS, 2023.

LLEWELLYN, Kristina R.; FREUND, Alexander; REILLY, Nolan (Org.). *The canadian oral history reader*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2015.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da Academia: o presente, a oralidade e a história pública Digital. *História Oral*, 17(1), p. 39-69, 2014.

MAHIKA, Nepia. *Rethinking oral history and tradition: an indigenous perspective*. New York: Oxford University Press, 2019.

MAUCH, Cláudia; RODEGHERO, Carla Simone. Universidade pública e ensino remoto em tempos de pandemia. In: RODEGHERO, Carla Simone; ALVES, Clarissa Sommer; WEIMER, Rodrigo de Azevedo (Org.). *História oral da Covid-19: reflexões a partir do Rio Grande do Sul*. São Paulo: Letra e Voz, 2023, p. 73-99.

NORONHA, Natália Velho. *História das mulheres na pandemia da covid-19: marcadores de gênero evidenciados em entrevistas de história oral com estudantes da UFRGS (Rio Grande do Sul 2020-2021)*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFRGS, 2023.

PASSOS, Iury Fontes dos; SALVADOR, Maurício Ven Táinh. *Movimentos de retomada e passados plurais: a experiência de tempo Kaingang através do relato do cacique Maurício Ven Táinh Salvador*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFRGS, 2022.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significação na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, 14, 1997b, p. 7-24.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997a.

RODEGHERO, Carla Simone. História oral e ética: um olhar comparativo entre Brasil, Canadá e Itália. In: *História, Ciências, Saúde*: Manguinhos, Rio de Janeiro, 2022.

RODEGHERO, Carla Simone; TEIXEIRA, Alanna de Jesus; BORGES DA SILVA, Eduarda; CERBARO, Sulena; ZORZI, José Augusto. Por uma história oral da Covid-19 no Rio Grande do Sul: as contribuições do Núcleo de Pesquisa em História e do Repositório de Entrevistas de História Oral da UFRGS. In: SOSSAI, Fernando Cesar; FONTOURA, Arselle de Andrade da; COELHO, Ilanil (Org.). *Espaços de história oral no sul do Brasil: trajetórias, experiências e perspectivas*, Joinville, SC: Univille, 2022, p. 160-185.

RODEGHERO, Carla Simone; WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Pode a história oral ajudar a adiar o fim do mundo? Covid-19: tempo, testemunho e história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, 2021, p. 472-491.

SHEFTEL, Anna; ZEMBRZYCKI, Stacey. Slowing down to listen in the digital age: how new technology is changing oral history practice. *The Oral History Review*, v. 44, Issue 1, Winter/Spring 2017, p. 94-112.

SILVA, Bibiana Harrote. “*Vimos trazer de volta a natureza, vimos trazer de volta a cultura*”: história oral na Retomada Xokleng Konglui em São Francisco de Paula-RS. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFRGS, 2022.

THOMSON, Alistair. Four paradigm transformations in oral history. *The Oral History Review*, v. 34, n.1, 2007, p. 49-70, 2007.

WIDHOLZER, Marina da Silva. *Experiências de estudantes da UFRGS no contexto da pandemia*: história oral e divulgação científica. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFRGS, 2021.

XAVIER, Regina Célia Lima; WEBER, Beatriz Teixeira. Vacinas e confiança: percepções na pandemia. In: RODEGHERO, Carla Simone; ALVES, Clarissa Sommer; WEIMER, Rodrigo de Azevedo (Org.). *História oral da Covid-19*: reflexões a partir do Rio Grande do Sul. São Paulo: Letra e Voz, 2023, p. 47-71.

YOW, Valerie. ‘Do I like them too much?’ Effects of the oral history interview on the interviewer and vice-versa. *The Oral History Review*, 24, n. 1, p. 55-79, 1997.

O MUDI E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO NA PANDEMIA: PELOTAS (RS)

DANIEL MAURICIO VIANA DE SOUZA¹
NORIS MARA PACHECO MARTINS LEAL²

Negacionismo, obscurantismo e desinformação estão entre alguns dos aspectos mais marcantes potencializados a partir da pandemia de Covid-19. Não são problemas novos, mas a maneira como se propagaram e a penetração que tiveram nas mais diversas camadas da sociedade foram em uma escala jamais vista. Com efeito, são inúmeros os desafios que nos impõem, diante desta realidade, a repensarmos nosso lugar no planeta, incluindo a forma como nos inter-relacionamos com o meio ambiente e em sociedade.

A mesma velocidade com que se espalhou o coronavírus se percebe no alcance, praticamente imediato, de enunciados que, não se deparando com as barreiras da distância geográfica, não demoram a se constituir em discursos sobre a realidade pandêmica que, em muitos casos, não resguardam qualquer compromisso com um mínimo de racionalidade. Ao contrário, tais discursos são deliberadamente (re)produzidos com o intuito de confundir o discernimento das pessoas (FERNÁNDEZ-MONTESINOS, 2018, p. 55), que acabam se tornando alvos fáceis da de-

-
- 1 Museólogo, Mestre em Ciência da Informação, Doutor em Sociologia, Professor do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro e do PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel, Diretor do MuDI – Museu Diários do Isolamento. E-mail: danielmv-souza@gmail.com.
 - 2 Licenciada e Mestre em História, Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural, Professora do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro, Coordenadora do Laboratório de Documentação Museológica da UFPel, Diretora Adjunta do MuDI – Museu Diários do Isolamento. E-mail: norismara@gmail.com

sinformação justamente pela massificação, a qual dificulta qualquer tentativa de filtragem.

Desse modo, ainda que possamos encarar a pandemia de forma superficial, como uma calamidade de ordem sanitária, somente conseguiremos enfrentá-la eficientemente, dando conta das inúmeras implicações por ela trazidas e amplificadas, se a compreendermos como um fenômeno social total. A partir de tal perspectiva, conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2021), é possível perceber que séculos de extrativismo não sustentável, de desigualdades e situações de discriminação inerentes às sociedades modernas, bem como o estilo neoliberal de globalização, conformam, de maneira intrínseca, uma conjuntura na qual estão postas todas as condições de possibilidade de surgimento e difusão de situações que, por sua vez, resultam em implicações que vão muito além do âmbito da saúde propriamente.

Assumir o caráter integral de tal fenômeno, tendo como pano de fundo o panorama social que determina – ao mesmo tempo em que é por ele determinado –, permite-nos perceber inclusive que a própria ciência, em geral, passa por uma espécie de dupla crise de confiança. Por um lado, os rumores antivacinação, o terraplanismo, além dos inúmeros charlatanismos praticados num formato pseudocientífico, são exemplos claros de como a sociedade cada vez mais desconfia e até mesmo duvida do conhecimento validado pela razão científica. Trata-se de um fenômeno que, de acordo com Lopes (2022, p. 25), expressa “uma obstinada recusa, quando não incapacidade, de parcelas consideráveis da população em apreciar o conteúdo factual” das asserções advindas da ciência. Por outro lado, a ciência se vê forçada a se deparar com seus próprios limites, numa espécie de choque de realidade que, ao mesmo tempo em que a destitui de sua suposta onipotência do saber, também a desestabiliza em sua autoestima. Vai ficando claro que não é mais ela que resguarda o monopólio da verdade, não tem todas as respostas, tampouco pode assegurar sozinha o bem-estar da humanidade.

Entretanto, essa crise do conhecimento pode, em grande medida, ser explicada pela forma visceral como a pandemia expôs os limites da ciência. Também podemos encará-la como oportunidade ímpar para a

constituição de uma ciência que supera a tradição moderna da monocultura dos saberes. A própria Organização Mundial da Saúde (2020) vem reconhecendo que a intersecção entre conhecimentos tradicionais e populares com a ciência é benéfica ao combate à pandemia de Covid-19, sobretudo considerando determinados contextos locais em específico. Trata-se, assim, da pavimentação de um caminho que pode conduzir ao que temos denominado de dialógica multicultural entre saberes (SOUZA et al., 2021).

Acreditamos serem possíveis interlocuções de fato equânimes entre o universo hermético da ciência e as demais epistemes tradicionais e populares, uma vez ancoradas nos pressupostos acima expressos. Dessa maneira, quaisquer práticas de divulgação científica baseadas nos requisitos ontológicos da ação dialógica freiriana³ solidificam o alicerce de uma verdadeira ação cultural da ciência (HUERGO, 2001, p. 12). Por seu turno, são os museus de ciência aparatos culturais voltados à promoção de tais ações infocomunicacionais irrestritas sobre o conhecimento e sobre a produção científica. E diante do recente cenário pandêmico, considerado em sua totalidade – conforme vimos argumentando até aqui –, os museus detêm grande potencial para o cumprimento de uma dialogização multicultural que preza pela diversidade epistêmica que brota na própria concretude da vida e das experiências de qualquer pessoa ou grupo sociocultural.

Nesse contexto, surgiu o Museu Diários do Isolamento – MuDI. Conformava-se, inicialmente, como um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Museus, Ciência e Sociedade (NEMuCS) do Curso de Bacharelado em Museologia, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contudo, desde julho de 2022, está regimentado como um órgão suplementar do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UFPel. De tal maneira institucionalizado, trata-se de um museu de virtuais conexões, localizado no território digital da internet, objetivando estabelecer, dialogicamente, um debate amplo e democrático sobre o cenário integral da pandemia, além de conscientizar criticamente acerca da importância da ciência e do conhecimento em suas possibilidades multiculturais.

3 Trata-se de um conceito fundamental em Paulo Freire, que atravessa toda a formulação teórica de sua obra, justificando aqui a ausência de referência a um texto em específico.

O MuDI desenvolve suas atividades privilegiando o uso de plataformas digitais. No domínio eletrônico <https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/mudi/>, o museu concentra as informações institucionais básicas, bem como disponibiliza acesso às exposições – atuais e um resumo das que foram encerradas – e demais ações propostas. Esse website, porém, não deve ser considerado como o museu em si, mas como uma espécie de “nave mãe”, que compõe com demais espaços e ações o fenômeno museal ora tematizado. Para tanto, cumpre papel essencial a presença em redes sociais, por meio de postagens que podem ser de apoio, divulgação, complementação, entre outras, mas também de atividades que ali ocorrem integralmente, como é o caso de transmissões em tempo real de debates, mesas-redondas e demais eventos.

Atualmente, o museu conta com uma equipe constituída por professores e estudantes – bolsistas e voluntários –, além de museólogos com diferentes vínculos com a universidade. Estão distribuídos na estrutura organizacional interna, cumprindo funções específicas, tanto no Núcleo de Gestão, de caráter eminentemente administrativo, quanto no Núcleo Técnico-Científico, que, por sua vez, divide-se para atender à produção de conteúdos e projetos, à produção e gestão de arte/design de conteúdos, à gestão de acervos e ao desenvolvimento web e tecnologia da informação. Cabe acrescentar que, desde a sua criação – em agosto de 2020 –, o MuDI vem recebendo estagiários do Curso de Museologia da UFPel, além de contar com a colaboração de parceiros externos que são, inclusive, essenciais na elaboração de exposições e demais atividades.

É fundamental, também, acentuar que, como museu universitário e vinculado à Rede de Museus da UFPel, dá especial atenção à educação das relações étnico-raciais, além da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como às questões que envolvem direitos humanos, acessibilidade, meio ambiente, entre outras que conformam nosso compromisso com uma postura humanista e social.⁴ Na esteira desses preceitos, ocorrem as

4 Conforme o Parágrafo Único do Art. 4º do Capítulo II de seu Regimento, instituído na forma da Resolução Nº 76, de 12 de julho de 2022, pelo Conselho Universitário da UFPel. Disponível em: <https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/mudi/wp-content/uploads/sites/13/2022/08/REGIMENTO-MuDI-Resolucao-n.-76-de-12-de-julho-de-2022.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023, 16h.

realizações do MuDI, tais como ações promovidas pela sua Comissão Permanente de Articulação Antirracista, atividades que se integram à Semana Nacional de Museus, eventos vinculados aos dias Estadual e Municipal do Patrimônio Cultural, entre outros. Mais duas frentes de interlocução com o público foram implementadas recentemente, são elas: o podcast “Meu lugar no MuDI”, com uma temporada de cinco episódios, inteiramente disponível no Spotify e no Youtube; e o MuDI Games, com jogos interativos que tematizam ciência e museologia a partir de linguagem e interface lúdicas.

De todo modo, como qualquer museu, são as exposições os “carros-chefes” da comunicação travada pelo MuDI com o seu público. Aliás, muitas dentre as atividades incluídas no rol descrito acima acabam por funcionar como aditivo ou complementação discursiva das exposições. A de longa duração se apresenta como ação destinada à produção de conhecimentos e interpretação do cenário pandêmico global da atualidade; embora de caráter “permanente”, é fundamentada nas ideias de fluxo e processo, estruturando-se em seções denominadas Movimentos. Nesse sentido, o fundamento conceitual essencial é a lógica do devir, do fluxo, concernente a uma noção de virtualidade que se consubstancia não em oposição ao real/concreto, mas como potência, constante e inacabável “vir a ser”.

Tal espinha dorsal, que sustenta o discurso expográfico, é a baliza para as conectividades potenciais que vão se estabelecendo conforme a navegação acontece. Portanto, é “museu de virtuais conexões”, tanto pela característica do território no qual atua – digital-internético – quanto pelo caráter de ativação de posturas crítico-reflexivas, com base em pressupostos científicos, acerca de diferentes temas envolvendo a pandemia e seus desdobramentos diversos. Seja como for, conforme anteriormente evidenciamos compreender o quadro social total da atual pandemia, interessa-nos de maneira privilegiada o fomento à reflexão e ao questionamento autônomo, fundamentado nos valores próprios da ciência, mas em convergência dialógica com diferentes tipos de percepções e saberes atuantes, local e contextualmente.

Portanto, são pressupostos que expressam um compromisso social dual: ser o próprio museu produtor de conhecimentos por meio da aproximação afetiva e da representatividade de seus agentes – considerados aqui aqueles tradicionalmente chamados de público visitante, mas também seus próprios profissionais; e promover uma comunicação efetivamente sustentada em ações capazes de pôr em paridade a gama de agências implicadas na ciência enquanto matéria social. Para cumprir tais compromissos, sabemos ser inexorável a necessidade de assegurar que a estrutura discursiva por trás de todos os processos infocomunicacionais do museu esteja, desde sua concepção até sua efetivação, arraigada na premissa da horizontalidade crítico-reflexiva, sendo a ciência posta em diálogo com saberes e demandas populares e tradicionais. Em outras palavras, trata-se de garantir a integração entre o público, como partícipe (cri)ativo, e o museu.

Além da exposição de longa duração, da atuação nas mídias sociais, das demais ações promovidas, o MuDI vem implementando regularmente exposições de curta duração. Em consonância com as premissas conceituais que alicerçam o museu, uma peculiaridade deve ser destacada: o fato de que não são os temas necessariamente científicos que motivam essa modalidade de exposições. Tem-se tratado de outras tipologias temáticas; entretanto, sempre atreladas a uma perspectiva discursiva que é, sim, científica, ou que aborda assuntos transversais a pautas que estão na ordem do dia do horizonte da ciência, tecnologia e inovação – sempre consideradas em seu duplo condicionamento com a sociedade (BAUMGARTEN, 2003).

Até o momento, foram realizadas quatro exposições temporárias. Em ordem cronológica inversa, foram elas: “A cultura da vacinação no Brasil”, atualmente em cartaz até maio de 2023; “Bordando memórias: doces linhas na pandemia”, inaugurada em outubro de 2021 e encerrada em abril do ano seguinte; “(Re)Existência: os vários lugares da mulher na pandemia”, que esteve aberta à visita de março a julho de 2021; e, a primeira delas, “Cartas que levam abraços”. Em cartaz entre setembro e novembro de 2020, essa última exposição mencionada foi o exemplo de uma experiência inicial surgida do desejo de estreitamento de distâncias e

afastamentos diversos, amplificados pela necessidade de isolamento social. Esse desejo, podemos afirmar com toda a segurança, era tanto nosso, como pessoas que fazem e vivem cotidianamente o museu, quanto do público, como parcela de um todo que consubstancia a sociedade. Sobre essa experiência, portanto, passamos a discorrer a seguir.

Um alento: “Cartas que levam abraços”

E de repente, não mais que de repente,
o mundo virtual cai sobre a gente,
explode nosso depósito de cuidados...⁵

Durante a organização do MuDI e da sua configuração em movimentos, a equipe utilizou como um dos métodos a observação do que acontecia nos diferentes sites e redes sociais, buscando captar fontes de pesquisa, temas mais procurados pelas diversas comunidades e as aflições que atingiam a todos num momento desconhecido até então.

Até a primeira metade de 2020, tinha-se uma grande incerteza sobre o que aconteceria. Quando voltaríamos a nos encontrar? Quando haveria uma vacina? Quando tudo voltaria ao normal? O que seria o normal? Alguns falavam em um novo normal; num momento de grande medo ainda, acreditava-se que a pandemia transformaria o ser humano e que novos aprendizados surgiriam para todos a partir do ocorrido nesse período.

Eram muitas as angústias, as incertezas, e o fato de estar em confinamento piorava em muito a situação emocional daqueles que conseguiam manter o isolamento e desenvolver as suas atividades de forma on-line. Dentro desse contexto, percebeu-se, nos primeiros meses de análise, que existia, em diferentes pessoas, das mais distintas procedências, a necessidade de registro do seu cotidiano durante o isolamento social, através de textos, fotografias, filmes ou com outras formas publicadas em redes sociais. Percebia-se que a vida passou a ser contada e vivida através da internet, e isso se refletia naquilo que era publicado. Segundo Nogueira e Gaio (2021), as pessoas usam as redes como forma de fugir da realidade

5 Trecho de uma das cartas de Luiz Carlos Vaz, que fizeram parte da exposição “Cartas que levam abraços”, inserida no módulo Poéticas.

e para amenizar as suas dores; conforme os autores, a comunicação nas redes, principalmente no período pandêmico, colabora para a elaboração da dor, seja pela morte ou pela falta de liberdade. Só através da comunicação para o outro é que o sujeito vivencia a realidade, ou seja, comunica a si mesmo o momento em que vive.

Os relatos do cotidiano pandêmico encontrados pela equipe levaram a uma discussão mais ampla do tema e a uma primeira proposta de usar essas histórias numa exposição de curta duração do museu. Buscávamos, dessa forma, dar visibilidade aos relatos e, ao mesmo tempo, preservar as memórias do período. Baseados em ações que começavam a surgir em diferentes lugares, definimos que usaríamos como mote o envio de cartas, com o tema “a vida durante a pandemia de Covid 19”. Tendo em vista que esse tipo de escrita é considerado uma forma de diálogo que substitui, sem a forma oral, a necessidade da presença física do interlocutor, a qual surge do desejo de estreitamento das distâncias e afastamentos diversos, os quais foram amplificados pela necessidade do isolamento social.

É sabido que essa forma de comunicação está em desuso com o avanço da tecnologia. Perdeu-se o hábito de escrever longos textos e de expressar os sentimentos através das palavras escritas; as conversas se tornaram um misto de emojis e abreviações, tudo para ser mais rápido e dinâmico, afinal o tempo passa cada vez mais rápido, e as demandas do dia a dia são cada vez maiores. No entanto, a pandemia obrigou as pessoas a parar, desacelerar, afastou fisicamente uns dos outros, a saudade se tornou constante e com ela o desejo de expressar o sentimento aumentou. Sendo assim, a equipe do MuDI pensou que a primeira exposição temporária deveria chamar-se “Cartas que levam abraços” (Figura 1), pretendendo despertar no público a curiosidade e o desejo pela comunicação através desse formato que gera saudosismo em alguns e que, para muitos, foi a oportunidade de experimentar pela primeira vez esse tipo de escrita. O título remete tanto à forma de despedida das cartas pessoais quanto ao momento pandêmico no qual a possibilidade de contágio impediu gestos de afetos presenciais. A curadoria foi da Prof^a. Noris Leal e da museóloga Aline Tavares, e a coordenação, do Prof. Daniel Vianna. Todo o planejamento e a concepção visual contou com a

participação dos discentes Maria Walesca Peil, Carolina Fogaça, Guilherme Sirtoli e Alice Silva.

Figura 1 – Card de divulgação da exposição



Fonte: acervo do MuDI.

Entende-se que as exposições em museus virtuais, como salienta Maia (2021), são espaços para uma atuação mais horizontal do público, em que é possível proporcionar situações de identificação, reflexão e engajamento. Espaços em que a experiência prévia de cada um se soma à narrativa institucional na medida em que, democraticamente, entra-se em contato com o acervo, de modo orientado, porém autônomo, interagindo, interpretando e instituindo significados ao que é apresentado. Para além de interagir com o que a curadoria estava propondo, entendemos que a exposição, sendo uma parte da cadeia operatória do museu, deveria ter uma proposta para além da interação com o acervo depois dele organizado. Assim, as pessoas foram convidadas a participar ativamente, através de uma curadoria colaborativa, sendo que o público encaminhou os objetos que seriam utilizados para expor o tema proposto. Para essa coleta dialógica, foi realizado convite (Figura 2), através das redes sociais do museu, para a comunidade encaminhar cartas nas quais expressassem sentimentos sobre o período vivido, sendo a única obrigação haver um destinatário e um remetente. Além do objetivo da coleta de acervos, o chamamento também pretendia retomar o hábito da escrita de cartas, tendo em vista que este é um hábito perdido para as novas gerações, que na sua maioria

nunca formataram esse tipo de documento, com um texto pessoal, sem emojis, sem abreviaturas e com parágrafos longos.

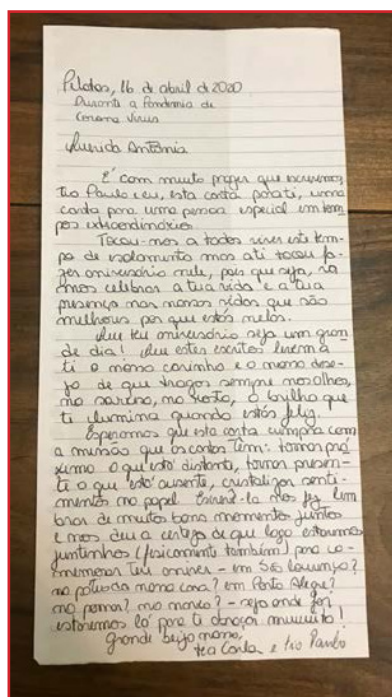
Figura 2 – Convite divulgado nas redes para o envio das cartas



Fonte: acervo do MuDI.

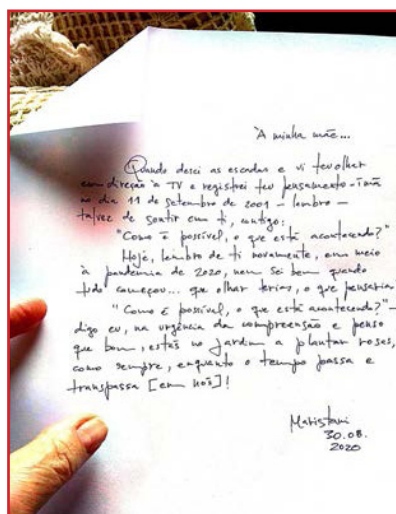
Foram recebidas 20 cartas, bastante diferenciadas em seu conteúdo, forma e apresentação (vide os exemplos nas Figuras 3 e 4), com fotos, com desenhos, em diferentes papéis, além de poesias. Quando os remetentes optaram pela forma manuscrita, enviaram fotos das cartas. Com o propósito de uma curadoria participativa, todo o material que foi enviado pelo público foi utilizado na exposição; inclusive duas cartas em formato de áudio, que foram direcionadas para duas crianças não alfabetizadas, mantiveram-se em seu formato original, sem serem transcritas.

Figura 3 – Carta manuscrita de Carla e Paulo para sua sobrinha Antônia



Fonte: acervo do MuDI.

Figura 4 – Carta de Maristani para a sua mãe



Fonte: acervo do MuDI.

Com o acervo coletado, a curadoria buscou um eixo comunicacional que conjugasse os distintos elementos do acervo, buscando dar um sentido ao projeto expográfico. Assim, a partir das escritas, foram definidas as temáticas principais que foram apresentadas como módulos expositivos, sendo eles: histórico-sociais, poética, sentimentos e cotidiano. De acordo com o assunto principal de cada carta, definido pela curadoria, elas foram divididas nos módulos, tendo claro que outros eixos poderiam ser colocados, dentro da subjetividade de cada um, montando-se dessa forma o discurso expográfico.

No desenho da exposição foi definido que de cada carta seria escolhido um trecho, definido pela equipe como principal, o que no primeiro espaço expositivo se transformou em pequenas legendas, colocadas em cartões postais (Figura 5). No momento em que o visitante escolhesse um dos trechos e clicasse sobre ele, seria levado ao documento na íntegra (Figura 6).

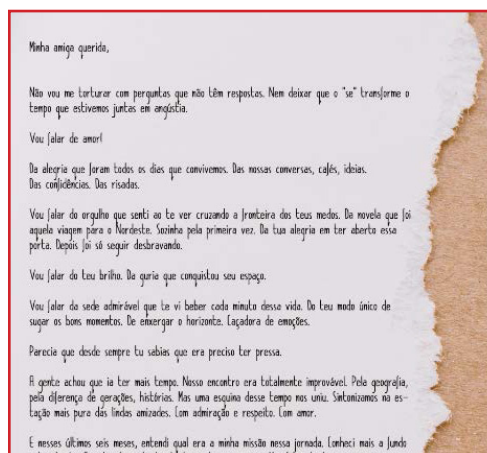
A concepção visual se deu a partir do momento da divulgação, e uma paleta de cores semelhante foi usada na composição dos “postais virtuais”, utilizados como botão de acesso para as cartas na íntegra. O formato desses postais foi adaptado à necessidade da divulgação virtual, tendo em vista que só foi utilizado um dos lados dele, e foi adequado o espaço para que contivesse o trecho da carta a quem se “endereçoava” (nome ou forma carinhosa de chamar o receptor) e eventuais registros fotográficos que acompanhavam. As cartas que foram enviadas em formato de imagem, manuscritas, foram mantidas desta forma; as demais foram adequadas ao formato da exposição, mas mantendo a individualidade de cada uma, partindo das fontes utilizadas.

Figura 5 – Cartão postal com a legenda



Fonte: acervo do MuDi.

Figura 6 – Texto completo da carta



Fonte: acervo do MuDi.

Como forma de aumentar a experiência do visitante da exposição foi aberto um espaço de interação no qual era possível deixar um registro a critério de cada um. Além disso, era possível fazer o download de um postal para ser usado de forma virtual ou impresso e encaminhado via correios para quem tivesse vontade, ou para o próprio museu.

O conjunto apresentado – de documentos – formou um mosaico de sentimentos e sentidos que puderam ser vistos pelo público durante o período da exposição, de 21 de setembro a 30 de novembro de 2020. Depois disso, passou a compor o acervo da instituição museológica, estando à disposição para outras atividades futuras e/ou pesquisa de interessados.

Essa primeira exposição temporária do MuDI refletiu um tema que estava candente no momento, que era o isolamento social, o distanciamento e a impossibilidade da troca de afetos presencialmente. A efetividade dessa ação – e o seu resultado, ou mais precisamente os reflexos desse trabalho – foi possível medir através de pesquisa de público realizada, tanto com quem visitou a exposição quanto com aqueles que enviaram as cartas, no período de 2 a 20 de junho de 2021. A pesquisa e a análise foram realizadas pelo coordenador do MuDI, Prof. Dr. Daniel Mauricio de Souza, e pela museóloga Gabriela Ferreira, que produziu o relatório final em junho de 2021. Nele é possível ler como os curadores da comunidade se sentiram em relação à sua atuação nesse processo participativo, tanto em relação às suas expectativas pelo trabalho quanto em relação à motivação em participar (Tabelas 1 e 2).⁶

Tabela 1 – Tabulação de uma das questões da pesquisa com os colaboradores

Quais expectativas você tinha em participar desse trabalho?
Divulgar minha visão sobre a situação pandêmica.
Não pensei muito nisso, mas talvez a participação, em si, é importante.
Deixar uma memória.
Acalentar, instigar e tocar através do meu trabalho e dos demais participantes o espectador/leitor visitante da exposição.
Minha expectativa era de que meus sentimentos, angústias e medos pudessem ser vistos e reconhecidos por quem pudesse ler.
Poucas, pois escrevi para as duas crianças da família: nenhuma sabe o que isso significa, mas quis contar por forma antiga de comunicação, meus sentimentos e notícias.
Minha única expectativa era de ver outras pessoas escrevendo cartas. Essa é uma prática em desuso e por isso eu fiquei curiosa quanto ao formato que utilizariam e se seriam manuscritas ou digitadas.

6 As respostas foram reproduzidas conforme recebidas, sem correção gramatical ou de concordância.

Tabela 2 – Tabulação de uma das questões da pesquisa com os colaboradores

O que te motivou a aceitar participar da exposição?
Ampliar o espaço de debate sobre a pandemia.
O registro de uma memória.
Homenagear uma amiga.
A proposta da exposição e o objetivo carta. A carta é um veículo de comunicação importante e marcou um período significativo das nossas vidas. Pelo menos da minha.
Tenho recebido total apoio e carinho neste momento tão difícil, dos professores da Unapi assim como do pessoal do Museu do Doce através da Prof. Noris Leal. Nosso grupo de Bordados que funciona no museu, coordenado pela prof. Maria Antonieta foi convidada a participar da exposição e eu aceitei no mesmo momento. Achei que era uma forma de reconhecimento pelo que estão fazendo por mim.
Sempre penso que a escrita, deve ser um hábito diário; durante a pandemia, estou tentando manter o máximo possível a comunicação com todos meus amigos e familiares e tenho paixão por leituras. Encontrei nessa tarefa, uma forma de exercitar as duas coisas.
Eu estudo cartas há algum tempo, logo o tema me chamou a atenção.

Ao analisarmos as respostas dos entrevistados, podemos notar que eles tinham objetivos muito próximos aos da equipe, que eram os de preservar a memória do período, dos sentimentos e dos acontecidos com a pandemia, assim como o de ter a experiência da escrita de cartas. Esse trabalho coletivo entre a instituição e a comunidade proporcionou uma aproximação do público com a instituição, em que percebemos o fortalecimento da função social do museu, de forma que os participantes se sentiram fazendo parte da cadeia operatória dos museus. Para além de atuarem na curadoria, participaram na disseminação das informações sobre a exposição e sobre o museu, e ainda se tornaram colaboradores em outras atividades realizadas após essa atuação.

Colocamos na prática uma das bases que sustenta o MuDI, desde o momento das primeiras discussões sobre a sua criação, que é a horizontalidade crítico-reflexivo, com a ciência em diálogo constante com saberes e demandas da comunidade. Na situação existente, as demandas também eram as da equipe, pois todos passavam pelas mesmas dificuldades e an-

siedades diante de uma pandemia que não se sabia quando iria acabar e como aconteceria. Por dois anos, todo o trabalho da instituição foi realizado de forma on-line, em plataformas da universidade e pelas redes sociais. Nesse período, algumas pessoas entraram e saíram da instituição sem poderem abraçar umas às outras pelo menos uma vez; outras, pelas dificuldades de conexão, ou pelo distanciamento, não mostraram sua fisionomia, estando gravado na memória da equipe apenas o nome e a voz.

Referências

BAUMGARTEN, Maíra. *O Brasil na era do conhecimento: políticas de ciência e tecnologia e desenvolvimento sustentado*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FERNÁNDEZ-MONTESINOS, F. A. El mundo de la posverdad. *Cuadernos de Estrategia*, n. 197, 2018.

HUERGO, J. La popularización, mediación e negociación de significados. Cono Sur. La plata. *Seminário Latino Americano*, Estrategias para la Formación de Popularizadores en Ciencias y Tecnología, Rede-POP, 2001.

LOPES, Thiago da Costa. A Covid-19 e o “Vírus do Comunismo”: diplomacia brasileira e negacionismo científico em tempos de pandemia. In: Anais [recurso eletrônico] / IX Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade (Esocite. BR), São Carlos, SP, 10 a 16 de outubro de 2021 – *Qual interdisciplinaridade queremos?* Novas agendas de pesquisa para sociedades em transformação. Organizadores: Wilson José Alves Pedro et al São Carlos: UFSCar; Parte II – Trabalhos Completos, v. 9, 2022.

MAIA, Rita. Exposições museológicas online: seu sentido e alguns desafios. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 10, n. Especial, UNB, dez 2021.

NOGUEIRA, Luciana, GAIO, Dulce Mara. As redes sociais e o processo de luto em tempos de pandemia. *Anais do Evinci*, v. 6, n. 1 (2020), UNIBrasil, 2021-06-11. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisdevinci/issue/view/127>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SOUZA, D. et al. Divulgação científica no contexto da pandemia de Covid-19: o Museu Diários do Isolamento (MuDI). *20º Congresso Brasileiro de Sociologia*, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, 12 a 17 julho de 2021.

WHO supports scientifically-proven traditional medicine, WHO, 4 maio 2020. Disponível em: <https://www.afro.who.int/node/12645>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DESAFIOS DA ARQUEOLOGIA E DO PATRIMÔNIO NA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO (MINAS GERAIS - BRASIL)

SOLANGE NUNES DE O. SCHIAVETTO¹

LUÍS CÉSAR SCHIAVETTO²

PEDRO PAULO A. FUNARI³

Introdução

Nem sempre a Educação vem associada à Arqueologia ou ao estudo do Patrimônio (FUNARI, 2000). Há um ponto em comum e nem sempre lembrado: o aspecto lúdico, físico e gestual. O ser humano como espécie é anterior ao uso da comunicação oral, embora não se possa saber bem quando a fala começou a ser usada. A cultura, naquilo que o antropólogo Leroi-Gourhan (1964; 1965) denominou de “gesto técnico”, pode ser entendida como compartilhamento, entre gerações, de comportamentos aprendidos pela observação e repetição gestual. Esses gestos permitiram que se fizessem instrumentos de pedra, cujos vestígios chegaram até nós, mas que estavam presentes em muito mais que não se preservou, como a pintura corporal ou a maneira de fazer uma fogueira ou comer algo. A Arqueologia, o estudo da cultura material, e de toda a materialidade associada, e o patrimônio material ou imaterial dependem

- 1 Mestre e Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp, docente da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/Unidade Poços de Caldas, bolsista de Produtividade em Pesquisa, edital PQ/UEMG 10/2022. Contato: solange.schiavetto@uemg.br
- 2 Mestre em História Ibérica pelo Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas/MG, professor do Ensino Fundamental, Secretaria Municipal de Educação – SME/Poços de Caldas – MG. Contato: schiavetto.lc@gmail.com
- 3 Mestre em Antropologia Social, Doutor em Arqueologia, ambos pela USP, livre-docente e professor titular da Universidade Estadual de Campinas – IFCH/Unicamp. Contato: ppfunari@unicamp.br

da gestualidade no passado e no presente. A Educação, como arte de fazer sair de dentro do outro, sua capacidade de conhecer e agir, tampouco pode prescindir da materialidade e da gestualidade, como algo prazeroso, lúdico – *Homo Ludens*, diria Johan Huizinga (2007; original de 1938). Só produz vida o que é divertido; a alegria é convívio, enquanto a tristeza é destruição e morte, ao seguirmos Bento Espinosa (2009; original de 1677).

Neste capítulo, apresentamos um estudo de caso, ao unir Arqueologia, Educação e Patrimônio, a partir de atividades prazerosas, alegres e propendentes ao convívio. Abordamos, também, sua inserção em contextos históricos específicos: antes da pandemia da Covid 19, durante e depois. Para isso, apontamos alguns conceitos utilizados, como diversidade e protagonismo (*agency*). Em seguida, apresentamos ações e projetos concretos a partir da UEMG em Poços de Caldas. Concluímos com as perspectivas e possibilidades para que o convívio prevaleça.

Sociedade, universidade e escola – aproximações em contexto pandêmico

Em *Histórias diversas de Eliano*,⁴ lê-se sobre o desejo de César e Pompeu à instrução. A despeito do poder incontestado que detinham, ouvir e acatar palavras das gentes cruzadas pelo caminho era um hábito a auxiliá-los diante dos contratempos do mundo. Receptivos às instruções de filósofos, preceptores e pessoas comuns, havia, por parte de César e Pompeu, uma sobreposição do saber diante do exercício soberano do poder (ELIANO, 2009, p. 168). Aprender estava adiante da autoridade, como diria, muito depois, Tomás de Aquino, ao retomar Boécio: o poder de autoridade é sempre o mais fraco (*Summa Theologica*, 1,1,8,2; *Si ex auctoritate, non videtur hoc congruere eius dignitati, nam locus ab auctoritate est infirmissimus, secundum Boetium*).

O breve registro do notório sofista, a partir de um par de personagens do cânone ocidental, Pompeu e mais ainda César, instrui a pensar o social como um corpo complexo e em constante transformação, uma estrutura

4 Eliano, o Sofista (70-235), filósofo latino, nasceu na cidade de Preneste (atual Palestrina, na Itália). Viveu nos domínios do império romano (século II d.C.).

que em tese se administra a partir de um poder instituído, seja nas autocracias romanas ou nos presidencialismos de coalisão contemporâneos. E uma vez que a composição seja multifacetada, pressupõe-se a audiência e a inserção das diversas vozes do social na gerência do poder. Quer se dizer com isso que os agentes eleitos devem se inclinar para as diferentes pautas, organizações e demandas de grupos ou pessoas que, de forma legítima, posicionem-se ante as narrativas estabelecidas.

Na medida em que essa diversidade é levada em conta – em especial na Educação, campo de apreciação deste capítulo –, pouco a pouco se edifica aquilo que se convencionou denominar Educação Cidadã. De acordo com a Declaração sobre o Desenvolvimento das Nações Unidas, de 1986, trata-se do paradigma que sustenta a concepção dos Direitos Humanos na Educação. Segundo o documento, a educação se faz com a participação da escola e das universidades, mas vai além: está nos movimentos sociais, nas ações culturais, nos meios de comunicação, nos espaços públicos e privados, nas relações de trabalho e nas demais instâncias do social.⁵

Nesse sentido, o protagonismo de diferentes atores sociais na confecção de ações e políticas públicas educacionais corrobora para a valorização e legitimação das diversidades sociais e culturais presentes no contemporâneo. Em grande medida ligada aos movimentos sociais, a formulação e o encaminhamento das diversas pautas presentes na sociedade são possíveis graças ao enfrentamento democrático diante do conjunto das forças de poder em jogo. Novas discussões e proposições surgidas a partir daí podem ganhar o espaço amplo e mudar conjunturas até então sedimentadas. Assegura-se, assim, tal como em César e Pompeu, a possibilidade de se compor e executar ações que reflitam a diversidade do corpo social – no caso brasileiro, uma sociedade democrática e multicultural que anseia reconhecimento, equidade e, de forma consequente, mecanismos eficazes de participação política.

Tendo em vista essas reflexões, desde ao menos o processo de redemocratização do Brasil, pode-se afirmar que no cenário da educação brasi-

5 Para uma apreciação mais robusta sobre o tema, conferir em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizes-nacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2023.

leira sobressaem “processos de compartilhamento de experiências” que, de certa forma, “ocorrem em ambientes construídos coletivamente com intencionalidade no ato positivo de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006, p. 36). Nesse escopo, como já exemplificado, a dimensão do social é levada em conta pelas pessoas, pelos grupos, pelas instituições públicas e privadas, configurando o que é chamado de Educação Cidadã. É natural, portanto, que os agentes envolvidos se inclinem à troca de experiências e, ao intuírem os contextos, “exercitem a partilha e também a cidade fraterna e educada” (PENIN, 2001, p. 51).

Ainda com base nessa ideia, pode-se dizer que projetos com fins educacionais não precisam, nem devem estar restritos aos espaços escolares formais. A soma de esforços na produção e disponibilização de ações e/ou projetos educacionais pode e deve ser incentivada. Empresas, organizações não governamentais, instituições de ensino superior e de naturezas diversas são chamadas a se voluntariarem em projetos “que podem ser classificados como educacionais, em função do foco que mantêm em suas ações educativas e de seus objetivos de formação e desenvolvimento humano e social” (BRITO; SABARIZ, 2011, p. 13).

Nesse caminho, a escola, enquanto espaço privilegiado para a educação, deve se abrir aos procedimentos de ensino em suas mais variadas formas. Atividades de extensão universitária, por exemplo, figuram como ações profícuas à disseminação do conhecimento científico. Aqui, universidade e comunidade se complementam, num esquema de coexistência que proporciona pontos de interesse que engrandecem cada um dos atores envolvidos no processo, com ganhos positivos na imagem de cada um dos espaços.

Afora a ideia de se estabelecer uma ponte profícua entre as partes, quando aspectos gerais da universidade e da comunidade são conhecidos e socializados, amplia-se de forma satisfatória e continuada a absorção de saberes antes restritos ao ambiente acadêmico. Não à toa, “a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem [...] dando alcance social à produção do conhecimento” (SEVERINO, 2016, p. 24). Nesse diapasão, complementam-se propostas curriculares

regulares ou, ainda melhor, o acesso a informações que gozam de certo ineditismo diante de conteúdos tratados em sala de aula.

Decorre que, em março de 2020, o mundo foi surpreendido por um vírus, a Covid-19, que causou a morte de mais de 5 milhões de pessoas.⁶ Somente no Brasil, a cifra ultrapassou 690 mil óbitos. A escola fechou as portas e buscou formas alternativas à continuidade dos trabalhos. Uma vez que as aulas remotas foram instituídas, todos, sem exceção, tiveram de se reinventar da noite para o dia, em um processo que ainda está em andamento, inclusive com a confecção de cenários diversos de aprendizagem. Estudantes passaram a receber atividades por meio de aplicativos de mensagens, plataformas virtuais com fins educacionais foram incentivadas e adotadas, além de materiais impressos disponibilizados àqueles que não tinham acesso à internet. A cada semana, aulas síncronas entraram em cena, para que se garantisse um melhor aproveitamento do ano letivo. Em um momento de isolamento social, ações remotas de acolhimento e aconselhamento às famílias também foram pensadas e disponibilizadas, como forma de manter o vínculo entre escola e comunidade.

Se, por um lado, a pandemia da Covid-19 impôs a reconfiguração das práticas escolares em todos os níveis de formação; por outro, descortinou-se uma série de ações promissoras que até então não estavam no horizonte próximo da maior parte das unidades de ensino público e mesmo privado. A necessidade da rápida adaptação ao sistema remoto, sem capacitação em tempo hábil, impôs desafios que foram contornados pouco a pouco, num processo de erros e acertos que encaminhou a prática para cenários até então experimentados de forma apenas ocasional. Disso decorrem aspectos positivos e efeitos indesejados do processo. Uma vez que a modalidade de ensino remoto emergencial “pode proporcionar certa flexibilidade e maior alcance geográfico”, acarreta, por outro lado, “altas taxas de evasão, sentimento de solidão por parte dos discentes e

6 Em nota de Naomi Grimley, Jack Cornish e Nassos Stylianou – BBC News Brasil –, lê-se: “A Organização Mundial da Saúde acredita que muitos países subestimaram os números de pessoas que morreram em decorrência da Covid-19. Até o momento, apenas 5,4 milhões de óbitos foram oficialmente registrados. Estima a organização que a pandemia causou a morte de quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>. Acesso em: 12 jan. 2023.

dos docentes, preocupação quanto à qualidade do ensino, dentre outras questões” (DEMO; MINAYO, 2022, p. 165).

Mas, a despeito das contrariedades, é auspicioso considerar as soluções encontradas no caminho, as experiências adquiridas, a continuidade do uso de ferramentas até então pouco conhecidas ou mesmo impopulares entre estudantes e docentes. Nesse prisma, abre-se uma gama de oportunidades que se acomodam bem aos desejos e anseios de estudantes ávidos por metodologias de ensino menos tradicionais. É factível considerar que num contexto de sociedade informacional global não cabe somente às instituições educacionais o papel da difusão e da confecção do conhecimento. Nessa nova paragem, mais do que nunca, aprendemos que estudantes não são e não devem ser apenas coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, estimulado pela rede mundial de computadores, destaca-se cada vez mais a figura do estudante protagonista. Há a percepção concreta de que o escolar desempenha um papel ativo na construção do próprio aprendizado. Os conteúdos não são só absorvidos. Pelo contrário, seus construtos e contribuições podem acrescentar ou mesmo desconstruir determinadas formas de anunciação postas como definitivas pela tradição. Uma vez que o horizonte vem se desenhando nesses termos, é imperativo que os sistemas escolares incentivem o protagonismo dos estudantes e, no processo de aprendizagem, tenham-nos como aliados na busca ininterrupta do conhecimento.

À diferença da educação tradicional – focada no formalismo conteudista –, o estudante também tende a ocupar o centro do processo de aprendizagem. Em suma, aquilo que se ensina, aquilo que se aprende, deve ter conexão direta com a teoria, prática e vida social e cultural dos estudantes e também dos docentes. Dessa forma, a escola possibilita experiências educativas que favoreçam aprendizagens que tenham correspondência direta com o mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais amplas, inclusas as interações e vivências típicas dos espaços virtuais.

Como dito, ante os impactos causados pela pandemia da Covid-19, os sistemas educacionais encontraram soluções atenuantes ao afastamento

dos estudantes e ao fechamento das unidades. Dentre as estratégias implementadas, o distanciamento pôde ser encurtado com o uso dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem – em certa medida, dimensão já experimentada pelas novas gerações de estudantes, adeptos de aplicativos de celulares e demais dispositivos eletrônicos.⁷ Dessa forma, o papel desempenhado pelas atividades extensionistas universitárias, de diferentes instituições e regiões brasileiras, somou-se às ações internas das escolas de ensino fundamental e médio.

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Poços de Caldas – exemplifica a importância da interlocução entre universidade e comunidade, ainda mais premente em contexto pandêmico. Grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela universidade ao longo dos anos chegam às escolas e se readaptam às novas realidades desenhadas pela Covid-19. São eles: Arqueologia e Educação: possibilidades de estudos do passado da região de Poços de Caldas, pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2018; Ações Educativas do Projeto Arqueologia e Educação: questões de diversidade no Ensino Fundamental I, de 2018; e Arqueologia na Escola: ações educativas para a valorização do patrimônio histórico, cultural e arqueológico, de 2020 até a atualidade. Os projetos e suas atividades tiveram o objetivo de levar discussões sobre possibilidades de apreensão da diversidade cultural por meio do estudo do patrimônio arqueológico antes, durante e depois da pandemia. As atividades foram realizadas em diversos contextos educacionais – escolares e não escolares –, abrangendo, em especial, a segunda (Fundamental I e II) e a terceira (Ensino Médio) etapa da Educação Básica, e também o Ensino Superior.

Portanto, uma vez que a escola espelha entornos mais amplos, configurando-se como uma espécie de microcosmo do social, temas como

7 Thayse de Oliveira Silva e Lebiã Tamar Gomes, em artigo para a *Revista Psicopedagogia*, março de 2017, destacam que “adolescentes lideram o *ranking* de uso de celulares e internet. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último censo realizado em 2010, e do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br), de 2014, notou-se que, em um conjunto de 34,1 milhões de pessoas, entre 10 e 19 anos de idade, existentes no país, cerca de 81% acessam a internet todos os dias. Isso evidencia o quanto a internet está inserida nos lares brasileiros e o seu poder de persuasão”. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009. Acesso em: 12 jan. 2023.

patrimônio material e imaterial, diversidade cultural, racial e de gênero estão presentes na vida dos estudantes. Atividades extensionistas que tratam dessas e das demais questões correlatas enriquecem a percepção a respeito de enunciados sociais que estão relacionados à vida das pessoas. Dessa forma, criam-se cenários que, ainda dentro do ambiente escolar, problematizem temas de suma importância social, como foram os tratados no âmbito dos projetos de extensão e pesquisa da UEMG de Poços de Caldas.

Vivências híbridas no Ensino Superior e na Educação Básica

A experiência docente no Ensino Superior pode revelar diversas possibilidades de atuação, se levarmos em consideração o tripé ensino, pesquisa e extensão (SEVERINO, 2016). Muito além da sala de aula – no caso aqui a ser apresentado –, o ensino de Antropologia em licenciaturas revela caminhos profícuos à abordagem da diversidade humana, encaminhando-a para percepções diacrônicas das culturas, dispersas no tempo e no espaço. Da mesma forma, abre possibilidades para se pensar processos de transformação cultural por meio do estudo da cultura material, como já salientado por Schiavetto et al. (2019).

Assim, somada ao ensino de Antropologia, a Arqueologia, embora não figure como disciplina obrigatória nos currículos da maioria das licenciaturas, torna-se instrumento valioso que enriquece experiências de estudantes universitários no estudo do patrimônio cultural, abrangendo dimensões como as diversidades pretéritas e contemporâneas. No caso dos cursos de licenciatura, inserir aquelas áreas de conhecimento nos componentes curriculares tornará mais substanciais as abordagens de temas e conteúdos tratados em sala de aula na Educação Básica.

O objetivo deste capítulo, portanto, está em relatar como abordagens sobre diversidade e cultura material são realizadas em um contexto específico – no caso, o da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas) – e, a partir daí, apresentar suas contribuições para universitários que atuam ou venham a atuar na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental.

Os projetos de extensão e pesquisa com foco na diversidade e na cultura material de povos do passado, realizados na UEMG/Poços de Caldas, fazem parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação (NEP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ambiente, Cultura e Educação (Gepace). Cadastrados no diretório de grupos do CNPq, ambos têm o objetivo de agregar pesquisadores da Unidade de Poços de Caldas e convidados de outras instituições. Quanto ao NEP, criado em 2007, sua linha de pesquisa “Memória, cultura e prática docente” possibilita pesquisas sobre patrimônio cultural material e imaterial, incluindo abordagens relacionadas ao patrimônio arqueológico e histórico, com enfoque na Educação Patrimonial. Já do Gepace, com atividades iniciadas em 2018, a linha de “Estudos de Arqueologia pública” objetiva realizar estudos e pesquisas sobre Arqueologia, levando-se em conta aspectos históricos e metodológicos próprios dessa área do saber, bem como a inserção de seus construtos nos segmentos do Ensino Superior e da Educação Básica.

É no contexto dos grupos de pesquisa mencionados que se desenvolvem as atividades de pesquisa e extensão sobre Arqueologia e diversidade cultural que, aqui, são apresentadas e discutidas. Para fazermos reflexões relativas às abordagens da Arqueologia nos setores de ensino mencionados – levando-se em consideração especificidades dos períodos pré, durante e pós-pandemia –, abordamos as ações de um projeto de pesquisa e de dois de extensão, realizados entre 2012 e 2022.

No ano de 2007, com a criação do já mencionado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação (NEP), houve a elaboração de um projeto inicial para se realizarem pesquisas relacionadas à Arqueologia na região sul de Minas Gerais. Vale destacar que, no âmbito dos estudos de Educação Patrimonial, conteúdos relacionados à Arqueologia tiveram foco privilegiado, visto que seu desenvolvimento está ligado à Faculdade de Educação e, mais ainda, ao curso de graduação em Pedagogia. No decorrer dos anos, o projeto ganhou novas versões, até que, em 2012, foi contemplado com verba da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Poços de Caldas. A partir daí, realizou-se um levantamento em áreas adjacentes do município, ao mesmo tempo em que se dava continuidade aos estudos teóricos sobre Arqueologia e suas relações com a educação.

O projeto de pesquisa “Arqueologia e Educação: possibilidades de estudos do passado da região de Poços de Caldas” perseguiu, desde o início, o objetivo de chamar atenção para a possibilidade de a Arqueologia ser discutida em termos regionais. Entre outros pontos, houve a preocupação de se discutir fontes históricas oficiais que omitem o protagonismo dos povos indígenas no passado de Poços de Caldas e região e a negação destes na formação da identidade cultural sul-mineira (SCHIAVETTO; GILAVERTÉ; ANDRADE, 2013).

Levando-se em consideração os propósitos deste capítulo, é importante ressaltar que o momento pré-pandemia propiciava o desenvolvimento de atividades presenciais, consideradas naturais e imprescindíveis. Dessa forma, o projeto manteve, durante os anos em que foi realizado, um grupo de estudos com professores/as e estudantes da Educação Básica. As discussões fomentaram parte das atividades acadêmicas realizadas, dentre elas, palestras, mesas-redondas, participação em eventos científicos, inserção de graduandos em atividades acadêmicas extracurriculares, publicação de resumos e resumos expandidos (SCHIAVETTO et al., 2018; RAMIRO et al., 2018), artigos (SCHIAVETTO et al., 2015; SCHIAVETTO; GILAVERTÉ; ANDRADE, 2013) e trabalhos completos em anais de eventos (SCHIAVETTO et al., 2019).

Levando-se em consideração as diferentes atividades realizadas no âmbito do projeto, os estudantes universitários puderam usufruir de uma vivência acadêmica mais completa. As publicações anteriormente mencionadas, realizadas sobretudo com bolsistas e voluntários, evidenciam a importância de inseri-los em projetos acadêmicos dessa natureza. Por outro lado, uma vez que se trata de estudantes de um curso de licenciatura, nunca deixaram de ser instigados a levar as discussões para além dos espaços acadêmicos. Nesse intento, o grupo de Arqueologia da UEMG sempre foi convidado a dar palestras em escolas, ou prover oficinas que levassem aos escolares um pouco da vivência com materiais arqueológicos e reflexões sobre patrimônio. Assim, a partir de Severino (2016), para quem a pesquisa deve ser o ponto central que articula o ensino e a extensão, é possível afirmar que as atividades, então restritas à academia, começaram a ganhar força dentro de uma proposta extensionista.

Foi assim que, em 2018, nasceu o projeto de extensão “Ações educativas do Projeto Arqueologia e Educação: questões de diversidade no Ensino Fundamental I”, cujas principais reflexões e resultados estão presentes em Schiavetto, Ruellas e Bernardes (2021). Com o objetivo de sistematizar o que já havia sido iniciado pelo projeto de pesquisa Arqueologia e Educação, a proposta extensionista buscou levar a Arqueologia para o contexto escolar, em discussões que promovessem entre os professores(as) um olhar mais crítico e proficiente diante dos materiais do passado. Ao mesmo tempo, teve o intento de levar atividades que instigassem alunos(as) a ver a Arqueologia como necessária, divertida (FUNARI et al., 2018) e enriquecedora.

Pensando nessa proposta, o projeto contou com dois bolsistas de extensão do curso de Pedagogia da UEMG de Poços de Caldas. Os planos de trabalho dispunham de duas linhas de ação: 1) discutir, em termos teóricos e metodológicos, a elaboração de atividades voltadas para alunos(as) do terceiro ano do Ensino Fundamental; e 2) abordar a Arqueologia e o conhecimento crítico sobre o patrimônio arqueológico com professores(as) do terceiro ano do Ensino Fundamental. As atividades realizadas levaram em consideração as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26-A, tornando obrigatórios estudos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e médio de escolas públicas e privadas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2003).

As atividades realizadas na escola parceira do projeto – E. M. Wilson Hedy Molinari, de Poços de Caldas – foram iniciadas em conversas com os professores(as) sobre temáticas relacionadas à diversidade cultural e patrimonial arqueológica brasileira. Os integrantes do projeto puderam averiguar a importância e relevância atribuída pelos docentes às propostas apresentadas, em especial às relacionadas a questões indígenas e étnico-raciais, com implicações incontestes para a história local de Poços de Caldas e região.

Após esse primeiro momento, as atividades foram direcionadas a alunos(as) dos terceiros anos do Ensino Fundamental. De início, foi feita uma sondagem sobre temas a serem tratados, de modo a examinar conheci-

mentos pregressos e graus de interesse das turmas às propostas encaminhadas. Após isso, houve a preparação de apresentações para as crianças, tendo como ponto inicial a definição de Arqueologia, com quais materiais ela lida, seus métodos, conteúdos, entre outros aspectos próprios do campo de conhecimento em questão. Isso feito, foi possível trabalhar com mais segurança e propriedade assuntos mais amplos a respeito das culturas indígenas do passado e do presente.

O projeto foi finalizado com a execução de oficinas temáticas, quando as turmas puderam ter a oportunidade de conhecer técnicas indígenas de confecção de potes cerâmicos, com foco na técnica do acordelado. O trabalho com argila, além de ter um efeito lúdico-terapêutico e propiciar um conhecimento concreto de um dos aspectos do cotidiano indígena, manteve as turmas motivadas e bem satisfeitas com o resultado de suas produções. Dito de outra forma, foi um momento em que puderam ter contato com uma prática na aparência exógena, mas muito próxima de suas realidades, visto que conhecem um pouco técnicas modernas de confecção de vasos cerâmicos (SCHIAVETTO; CARVALHO; BERNARDES, 2021, p. 32-36).

Em 2019, por estarmos desenvolvendo um projeto extensionista paralelo, focado na história e cultura dos indígenas Kiriris do Rio Verde de Caldas (SCHIAVETTO; RUELLAS; BERNARDES, 2021), a proposta de abordar o patrimônio arqueológico nas escolas foi por um tempo deixada de lado. Naquele ano, realizamos apenas ações esporádicas fora da UEMG. Contudo, fomos convidados a participar do projeto Unabem – Universidade Aberta para a Maturidade⁸ – e preparamos uma disciplina sobre patrimônio material e imaterial, voltada para o público acima de 60 anos de idade.

A disciplina Patrimônio e Diversidade, pensada para os alunos/as da Unabem e desenvolvida de setembro a dezembro de 2019, teve como foco central a abordagem do conceito de patrimônio, buscando levar ao públi-

8 A Universidade Aberta para a Maturidade – Unabem – é um programa de extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Está presente na Unidade de Passos, desde 2006, e na Unidade de Poços de Caldas, desde 2019. Tem como objetivo ofertar atividades lúdicas e educativas para o público acima de 60 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2019/10/22/projeto-de-universidade-oferece-cursos-para-idosos-em-mg-sou-estudante-de-novo-aos-70-anos.ghtml>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

co a percepção de que o termo pode ter vários significados, a depender do tempo e do espaço implicados. Para tanto, a partir de aulas dialogadas, fizemos uma breve abordagem sobre o conceito, levando-os a compreender o significado de patrimônio material, imaterial e subjetivo. A partir de autores como Funari e Pelegrini (2006) e Funari (2001), levamos a percepção de que patrimônio está ligado à valorização das diversidades culturais sedimentadas ao longo do tempo. O intuito foi chamar atenção para práticas cotidianas que passam despercebidas, mas que constituem identidades individuais e coletivas.

Pensando dessa forma, o professor convidado do curso – das áreas de História e Ética (Ensino Fundamental II) –, e um dos autores deste capítulo, ficou responsável por levar discussões sobre patrimônio imaterial, com foco em manifestações linguísticas populares. Foi um momento enriquecedor, com trocas de conhecimentos pregressos e experiências entre os participantes. Muitos ficaram maravilhados pela constatação de que o que julgavam ser simples abstrações temáticas poderia estar relacionado com suas próprias histórias de vida.

Partindo da noção de que patrimônio imaterial é uma concepção que abrange expressões culturais e tradições preservadas em tributo às ancestralidades, foi proposta uma oficina de Expressões Idiomáticas baseada no estudo ilustrado de dizeres populares. Grosso modo, tais expressões se manifestam no modo do falar informal, típico dos coloquialismos regionalistas. São ditos ou construções corriqueiras fincadas nas tradições orais, que, uma vez empregadas, facilitam ou dão novos sentidos àquilo que se quer dizer. Dito de outra forma, significa usar um termo, frase ou expressão que assume significado diferente daquele que as palavras teriam se fossem expressadas de forma isolada. Vejamos, por exemplo, as composições idiomáticas a seguir:

Ana pisou em ovos (esteve numa situação delicada);

Ronaldo pendurou as chuteiras (se aposentou).

Assim, na oficina, fez-se uso de um exercício de composição de imagens com expressões populares selecionadas. Para tanto, como suporte

da atividade, adotamos o Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas, de autoria dos fotógrafos Everton Ballardin e Marcelo Zochio – Editora DBA, 1999. Ali, a partir de modelos humanos e acessórios pertinentes, dispomos de 50 fotografias que materializam expressões idiomáticas do tipo “entrar pelo cano”, “dourar a pílula”, “engolir o sapo”, “fazer tempestade em copo d’água”, entre tantas outras. Folhear o livro acaba sendo um saboroso jogo de adivinhação, uma vez que cabe ao leitor decifrar que expressão idiomática está por detrás da composição fotográfica. Fato contínuo, parte do material foi trabalhado em sala de aula para que as turmas também decodificassem as expressões “escondidas” nas imagens.

Depois de introduzido o tema, discutidos os usos e abusos das expressões idiomáticas, enquanto suporte de memórias coletivas, as turmas partiram para a composição de suas próprias imagens, sempre com a orientação de um fotógrafo. Ao fim, no segundo semestre de 2019, as imagens compiladas compuseram uma exposição aberta ao público na então primeira formatura da Unabem de Poços de Caldas.

Podemos afirmar que foi uma experiência ímpar abordar patrimônio com um público tão diferenciado, participantes de uma modalidade de ensino voltada para a terceira idade. As vivências, os relatos e as memórias dos(as) alunos(as) que lotaram as salas de aula da primeira edição da Unabem constituíram um ponto alto de nossas experiências em torno do tema patrimônio histórico material e imaterial. Além disso, acreditamos que o trabalho encerrou com chave de ouro um projeto que, a princípio, foi pensado para ser realizado de forma presencial. Afinal, não imaginávamos que, meses depois, com a chegada da pandemia da Covid-19, realizaríamos atividades extensionistas em contextos totalmente diferentes daqueles encontrados até então.

À vista disso, nos inícios de 2020, o cotidiano das pessoas passou por uma transformação sem precedente na história recente. Nos idos de março daquele ano, os brasileiros já começavam a se acostumar com a ideia de que uma política de isolamento social era inevitável também por aqui. As notícias que vinham de fora – àquela altura, o caso italiano era exemplar – davam conta da morte de centenas de milhares de pessoas ao redor

do mundo. Claro, intuía-se que uma série de comportamentos e procedimentos introjetados ao longo de décadas deveriam ser descontinuados de uma hora para a outra. Os modos de trabalhar, de consumir, as relações familiares (e com as pessoas em geral), os cuidados com a saúde, todo o cotidiano teve de ser redimensionado.

Ao medo de ser contaminado, seguiu-se um ambiente de insegurança que contaminava a vida pública e privada das pessoas. A impossibilidade do contato físico, por exemplo, era um dos fatores mais marcantes daquele momento, uma vez que gerações inteiras não tinham passado por um tipo de restrição até então improvável. Fato consequente, a soma dos transtornos e a exigência da rápida adaptação à nova ordem de problemas geraram um quadro de imprevisibilidade social que rebateu na saúde mental da população: medo, insegurança, ansiedade, estresse, solidão.

Havia, ainda, a percepção de que problemas de ordem econômica arrastariam os países para um cenário ainda mais difícil. Em grande medida, foi o que acabou acontecendo, sobretudo em países que, de acordo com critérios do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas (ONU), se enquadram nas chamadas economias subdesenvolvidas ou em desenvolvimento.⁹ Grosso modo, temia-se a falência de pequenas, médias e grandes empresas e demissões de centenas de milhares de trabalhadores, com reflexo na vida financeira de milhões de pessoas. Segundo o IBGE, somente no Brasil, 716 mil empresas fecharam as portas desde o início da pandemia.¹⁰ Na América Latina, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a cifra de trabalhadores desempregados atingiu 47 milhões.¹¹

Nesse amplo cenário desenhado pela pandemia da Covid-19, discussões sobre os impactos nos campos da Educação começaram a ser aventados. Como se comportariam os governos e os sistemas de ensino diante

9 Conferir em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-subdesenvolvidos.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.

10 Conferir em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-19/716000-empresas-fecharam-as-portas-desde-o-inicio-da-pandemia-no-brasil-segundo-o-ibge.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

11 Conferir em: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-07-01/pandemia-faz-america-latina-perder-47-milhoes-de-empregos-aponta-oit.html#?rel=listaapoyo>. Acesso em: 19 jan. 2023.

de tal desafio? Quais dispositivos deveriam ser acionados? Que medidas de curto e longo prazo seriam as mais adequadas para minimizar defasagens de ordem educacional num contingente vasto e diverso de estudantes? Indagações desse tipo puderam ser sintetizadas em uma única e incontornável questão: como ensinar a distância e ao mesmo tempo garantir padrões mínimos de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem?

Óbvio que as medidas e as orientações encaminhadas no calor do momento não contornariam de todo os desafios a serem superados. Não era o momento de pensar no impossível, mas, sim, no possível a ser feito àquela altura. Nesse modo operante, começaram a aparecer soluções que pareciam mais factíveis, plausíveis de se empreender. Mais que um consenso, o ensino presencial foi substituído pelo remoto emergencial, algo que, apesar das experiências nas modalidades de Ensino a Distância (EaD), de natureza e objetivos distintos, soou palpável e de imediata execução. No prazo de poucas semanas, escolas públicas e privadas passaram a adotar o modelo. Não sem percalços, em particular no que diz respeito às escolas públicas, desprovidas de um sistema que alcançasse a totalidade do alunado – em grande parte, carente de recursos digitais, mesmo antes da pandemia.

Nas universidades, o impacto não foi diferente. Acostumados às salas de aula lotadas, aos corredores barulhentos, às reuniões de grupos de estudos e pesquisas, docentes precisaram adequar a rotina de trabalho ao “novo normal”. Ali, a adequação foi tripla, visto que, além do ensino, projetos de pesquisa e extensão precisaram ser repensados, a fim de que as atividades não paralisassem. Por esse motivo, o projeto de extensão “Arqueologia na escola: ações educativas para a valorização do patrimônio histórico, cultural e arqueológico”, elaborado no final de 2019 e executado a partir de 2020, passou por uma repaginação. Durante o ano de 2020, os integrantes do projeto procuraram meios para levar adiante o cronograma de atividades e torná-lo significativo diante da realidade que se impunha. Afinal, como transformar um projeto de extensão em Arqueologia, a ser desenvolvido nas escolas, em algo viável no contexto de ensino remoto?

Nas unidades escolares, professores(as) da Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio foram bombardeados(as) por propostas de trabalho, participação em pesquisas, questionários temáticos de pesquisadores e extensionistas, estágios obrigatórios, entre outras solicitações. Assim, avaliamos que o momento era de adequação à nova realidade, condição que por si só já gerava sobrecarga para as escolas. Muitos profissionais – preocupados em absorver técnicas de ensino que melhor os capacitassem aos ambientes virtuais de aprendizagem – tinham seu tempo de trabalho estendido por tempo indeterminado. Conseguir se desconectar dos afazeres escolares em ambiente *home office* era tarefa das mais difíceis. Cientes desse estado de coisas, pressupomos que, se por um lado não era apropriado trabalhar com as escolas naquele momento, por outro, tecnologias empregadas em ações remotas de educação também poderiam ser utilizadas pelos nossos grupos de estudo e pesquisa.

Assim, nasceu o curso de extensão “A Arqueologia como ferramenta para a valorização do patrimônio histórico e cultural”. Em pouco tempo, diversas ações pensadas para ambientes on-line atraíram pesquisadores, estudantes e interessados de modo geral em estudos de Arqueologia e Patrimônio. O objetivo era fazer uma introdução à ciência arqueológica, abordando temas pertinentes à Arqueologia Brasileira em geral, particularmente em Minas Gerais e São Paulo. Ao fim, a ideia era de que os participantes tivessem melhor compreensão do panorama cultural pré-colonial brasileiro e das regiões de Poços de Caldas-MG e Caconde-SP. O foco nesses municípios deveu-se ao fato de Poços de Caldas contar com uma unidade da UEMG e Caconde ter manifestado interesse em atividades educativas sobre o passado da região.

Assim, o que era para ser um curso para professores(as), tornou-se algo maior, visto que a divulgação em sites e redes sociais possibilitou a inscrição de pessoas de diferentes regiões do país, com formação e atuação profissional diversas, além de universitários interessados nas temáticas patrimoniais. Os tópicos do curso giraram em torno de algumas questões elementares, como a definição de Arqueologia, quais seus objetos de estudo, como alguém se torna arqueólogo e com o que trabalha. Além disso, abordagens mais profundas sobre patrimônio material e imaterial

possibilitaram maior compreensão sobre um tópico cada vez mais recorrente no país. Foram contemplados também assuntos mais específicos da Arqueologia, como a chegada do homem às Américas, estudos sobre populações caçadoras e coletoras e povos ceramistas do Brasil. Em outra frente, discorreu-se a respeito do papel e da importância dos museus para a patrimonialização do material arqueológico brasileiro (FUNARI, 2017).

Conclusão

Considerando-se o contexto excepcional em que se planejaram e se executaram os estudos e projetos de pesquisa da UEMG de Poços de Caldas, é gratificante constatar a disposição de graduandos(as), professores(as), gestores(as) e público em geral com programas de ensino que fogem à rotina escolar. Acreditamos que as abordagens e reflexões surgidas, em particular a partir das atividades extensionistas, corroboram para uma sociedade mais aberta e sensível à diversidade étnica e cultural dos brasileiros. Nesse sentido, a Arqueologia e as temáticas trabalhadas a partir dali reforçam a importância dessas ações para a formação de um público cada vez mais consciente da história de seu país e de suas ancestralidades.

Neste tempo em que problemas dos mais diversos obrigam à reinvenção e à transformação constantes, encontrar formas de socializar e potencializar o conhecimento é imprescindível à continuidade de uma educação mais humana e de qualidade. Uma vez consolidada essa consciência – hoje, uma longa estrada a ser percorrida –, uma Educação Cidadã, como definimos neste capítulo, terá plenas possibilidades de germinar ainda mais em nosso país. Quais as perspectivas? A resposta simples e direta é que depende de nós. Nada está predeterminado. Daí a convicção da relevância de um projeto e de ações como as apresentadas neste capítulo. Os impulsos destrutivos (GONZÁLEZ-RUIBAL, 2008) e os afetos tristes só podem ser superados pela alegria, cooperação e convivência. O futuro não precisa ser infeliz e destrutivo, mas, para isso, somos nós a agirmos em prol da vida (BENJAMIN, 1965; original de 1921).

Agradecimentos

Agradecemos a Alfredo González-Ruibal, Sandra Pelegrini, Glória Tega e Vera Toledo. Mencionamos o apoio institucional da UEMG, Unicamp e CNPq. A responsabilidade pelas ideias restringe-se aos autores.

Referências

- BALLARDIN, E.; ZOCCHIO, M. *Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*. São Paulo: DBA, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (1965 [1921]).
- BERNARDES, A. S.; MOREIRA, J. S.; SILVA, L. P.; SCHIAVETTO, S. N.O. A abordagem da diversidade cultural em projetos de pesquisa e extensão da UEMG/Poços de Caldas. *Anais do 5º Congresso Nacional de Educação*, 2021, Poços de Caldas, v. 5, 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.
- BRITO, J. N.; SABARIZ, A. L. R. *Elaboração e gestão de projetos educacionais*. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2011.
- ELIANO, o Sofista, ca 170-235. *Histórias diversas*/ Eliano. Tradução Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins, 2009 (Coleção Prosa).
- FUNARI, P. P. A. *Archaeology, education and brazilian identity*. *Antiquity* (Cambridge), Oxford, v. 74, p. 182-185, 2000.
- FUNARI, P. P. A. Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*. Porto, 41, p. 23-32, 2001.
- FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- FUNARI, P. P. A. Patrimônio cultural e museus no Brasil: uma apreciação sob o ponto de vista da arqueologia. *Revista Memória em Rede*. Pelotas, v. 10, p. 100-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/11378/7207>. Acesso em: 22 de janeiro de 2023.
- FUNARI, P. P. F.; FUNARI, R. S.; TOLEDO, V.; TEGA, G. *Arqueologia, uma atividade muito divertida*, 3. ed. Campinas: Caluh Labjor Unicamp, 2018, v. 1, 34 p.
- GONZÁLEZ-RUIBAL, A. Time to destroy. *Current Anthropology*, v. 49, p. 247-279, 2008.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole*. I. Technique et language (1964). II. La mémoire et les rythmes. Paris, Albin Michel (1965).

PENIN, S. T. de S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. Amélia D. Castro e Anna M. P. Carvalho (Org.). São Paulo: Thomson, 2001, p. 33-52.

RAMIRO, R. H.; SCHIAVETTO, S. N. O.; BERNARDES, A. S.; SILVA, L. P. Ações educativas do projeto Arqueologia e Educação: questões de diversidade no Ensino Fundamental I - ações com os professores. *Anais do 2º Congresso Nacional de Educação*, 2018, Poços de Caldas, v. 1, 2018.

SCHIAVETTO, S. N. O.; RUELLAS, T. B. O.; BERNARDES, A. S. Educação e diversidade cultural. *Em Extensão (UFU)*, Uberlândia, v. 20, p. 30-43, 2021.

SCHIAVETTO, S. N. O.; CARVALHO, T. R.; BERNARDES, A. S. Paulo Freire e arqueologia: uma experiência da abordagem da diversidade cultural em contextos escolares. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, Unicamp, v. 17, p. 23-40, 2021.

SCHIAVETTO, S. N. O.; CARVALHO, T. R.; ZANETTI, G. A.; SILVA, L. P.; REIS, L. G. Arqueologia e Educação: possibilidades de estudos do passado da região de Poços de Caldas. *Anais do 2º Congresso Nacional de Educação*, 2018, Poços de Caldas, v. 1, 2018.

SCHIAVETTO, S. N. O.; GILAVERT, A. P.; ANDRADE, D. S. Projeto Arqueologia e Educação: um olhar para o passado de Poços de Caldas. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, v. 7, p. 138-152, 2013.

SCHIAVETTO, S. N. O.; RAMIRO, R. H.; SILVA, M. F.; ARAUJO, P. F. Antropologia e Educação: a discussão da diversidade cultural em um curso de Pedagogia. In: *Anais do VI Conedu – Congresso Nacional de Educação*, 2019, Fortaleza, Campina Grande: Editora Realize, v. 1, 2019.

SCHIAVETTO, S. N. O.; REIS, L. G.; MORAS, I. C. S.; GUIMARÃES, A. C. as possibilidades de um projeto arqueológico em uma faculdade de educação. *Cadernos do Lapaarq*, Pelotas, v. 12, p. 234-249, 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, J. L. O. A. *Rádio – oralidade midiaticizada: o Spot e os elementos da linguagem radiofônica*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1999.

SPINOZA. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO E TURISMO NA PANDEMIA E NO PÓS-PANDEMIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA ERA DIGITAL

ELIS REGINA BARBOSA ANGELO¹
ISABELA DE FÁTIMA FOGAÇA²

Introdução

“Em uma época em que bilhões de pessoas estão separadas fisicamente umas das outras, a cultura tem nos unido, mantendo-nos ligados e diminuindo a distância entre nós.

Ela tem fornecido conforto, inspiração e esperança em um momento de enorme ansiedade e incerteza” (*Ernesto Ottone, diretor-geral adjunto de Cultura da Unesco, 2020*).

Em 2020, o mundo viu um dos mais difíceis cenários sobre o futuro da humanidade. A partir do isolamento, do fechamento das fronteiras, do cerceamento do ir e vir e do medo da morte pela pandemia de Covid-19, o cenário foi de terror e insegurança devido ao desconhecido, à ansiedade que deixou marcas em todo o planeta. Mudanças significativas ocorreram no cotidiano, nas relações, nos valores e nas regras da sociedade como um todo. Diante dessa fotografia, as diversas áreas atravessaram não apenas dúvidas, mas a necessidade de se reinventarem num contexto inimaginável de isolamento social e de cerceamentos de toda a natureza.

-
- 1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ. Contato: elis@familiaangelo.com
 - 2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ. Contato: isafog@hotmail.com

O turismo, sem dúvida, foi um dos setores mais afetados pelo processo, uma vez que tem como base o deslocamento e a convivência social. Mas, aos poucos, vimos seu cenário sendo reelaborado a partir da rápida adaptação de estratégias que favorecessem, mesmo no isolamento, a conexão entre pessoas, buscando sensibilidades em sensações e possibilidades de, remotamente, mudar o paradigma do deslocamento humano em busca de cultura e lazer.

Durante os piores momentos da pandemia, museus do mundo todo tentaram, diante da impossibilidade de presencialidade de seus frequentadores a seus espaços, desenvolver formatos de retomada de visitas, mesmo que a distância, por meio de passeios no formato virtual. O mesmo ocorreu com as localidades turísticas e seus profissionais, especialmente guias de turismo que passaram a operacionalizar roteiros virtuais se servindo das mais diversas estratégias de comunicação.

Percebemos, com isso, apesar de todas as dimensões negativas que tangenciaram o período pandêmico e das perdas irreparáveis por ele trazidas, tanto na educação – com aulas em ambientes remotos criados rapidamente pelos docentes nas instituições de ensino – quanto no contato com o patrimônio e na prática do turismo e do lazer, ganhos no que se chamou de “novo normal” ou remodelação à esfera virtual. Os ambientes criados, com a perspectiva de interação naquele momento de incertezas, foram sendo expoentes de novos formatos que vieram para ficar, e que, de certa forma, mudaram as relações entre o mundo real e o mundo virtual.

Diversos atrativos, bens culturais, museus, patrimônios e outros objetos, de toda parte do mundo, colocaram a possibilidade de visita a exposições e passeios virtuais, com custos acessíveis e, muitas vezes, gratuitos, fazendo parte de um novo modelo de interação. Cresceram formatos digitais, gamificação e montagem de passeios virtuais em todo o mundo, que, de certo modo, também, democratizaram as formas de acesso e aumentaram o engajamento dos usuários. Muitos museus aceleraram os usos de aplicativos, encontraram ferramentas relevantes para a formatação dos passeios por meio do uso de plataformas, como Google Arts and Culture, Google Earth, entre outros, e evidenciaram uma nova página na escrita da história da interação nos museus. Guias de turismo redesenha-

ram sua forma de promover e de imprimir sentidos aos seus roteiros, especialmente na esperança de logo restituírem seus roteiros presenciais, agora com mais significados.

Outros aspectos relevantes dessa nova fase, sem dúvida, foram as ressignificações dos lugares turísticos e dos museus enquanto atrativos, referências e leitura para a vida cultural e social, pois alavancaram inúmeras possibilidades de se repensar suas potencializações e a democratização das informações neles contidas de forma presencial e seletiva.

Nesse contexto, está a importância de se repensar formas de interação entre a educação patrimonial, nosso objeto de estudo, o turismo e o espaço museal, a fim de gerar ações, debates e reflexões acerca da democratização dos acessos e formatos para os usos, conhecimento e pertencimento à história, à memória e ao patrimônio cultural. Assim, neste capítulo, busca-se trazer luz à educação patrimonial nesse novo contexto, de pandemia e retomada em um pós-pandemia, a partir da discussão da virtualização desses espaços e seus acervos, das estratégias usadas durante o período de pandemia para conexão com seu público-alvo e de sua potência como ferramenta de inclusão social e cultural. Além de introduzir o debate das relações de tais ações com os usos do patrimônio cultural de cidades, fortalecendo “o pertencer, o compreender e o participar” dos visitantes nesses cenários projetados.

Como estratégia, ilustramos a discussão com exemplos de interação com o acervo de museus. Especialmente o Museu de Arte de São Paulo (Masp), por parte de uma estudante do último ciclo do Ensino Fundamental, e uma visita virtual à igreja da Penha (Rio de Janeiro), operada pela *startup* Guiadas Urbanas, junto de uma disciplina de Trabalho de Campo Integrado, do curso de bacharelado em Turismo, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Assim, trataremos dos moldes e formatos apresentados, bem como do alcance da proposta social que veicula os lugares em concordância com as premissas atuais de democratização desses espaços por meio da educação patrimonial, na qual se assenta a ideia de acesso ao maior número de pessoas possível e nas mais diversas condições.

A educação patrimonial ao alcance virtual

O isolamento físico foi uma realidade da vida cotidiana, e as pessoas precisaram se adaptar, incluir novas formas de se relacionar com o trabalho e com o tempo do não trabalho, por meio da realidade virtual de participação e interação. Mesmo a busca pelo conhecimento e pelo lazer foi adaptada aos novos formatos, que, de certa forma, acabaram impulsionando melhorias nos ambientes virtuais, como, por exemplo, a partir de visitas remotas a atrativos turísticos e a espaços museais.

Atreladas às concepções de pertencimento, apoio e reconhecimento das memórias e do passado, com ações de representação e repercussão na construção do conhecimento e na valorização da cultura, aproximando o público aos arquivos, às peças e aos objetos, estão as ações educativas, como a educação patrimonial, que engloba profissionais da informação, acervo e público (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A educação patrimonial é um expoente na experiência do ensino-aprendizagem, que une o lúdico à busca do saber, especialmente a partir de um processo “ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Nessa aproximação – ensino, aprendizagem, patrimônio, cultura –, encontram-se referências como a metodologia proposta no guia básico de educação patrimonial, explícita no quadro a seguir, de aplicação dos sentidos e recriação do patrimônio, que traz aspectos como observação, registro, exploração e apropriação dos bens patrimoniais (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 9) para a construção do conhecimento.

Quadro 1 – Etapas metodológicas da ação educativa

Etapas	Recursos/ atividades	Objetivos
1) Observação	Exercício de percepção visual/ sensorial, por meio de perguntas manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive.	• identificação do objeto/ função/ significado. • desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	• fixação do conhecimento percebido. • desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo, operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, pesquisa em outras fontes, como bibliotecas, arquivos, jornais, entrevistas.	• desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e dos significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão, como pintura, música, poesia, texto, filme, vídeo.	• envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, apropriação, participação do bem cultural.

Fonte: HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 9.

A partir dessa metodologia é possível pensar na proposta de ação do método de observação, registro, exploração e apropriação. Aplicando-a aos estudos do patrimônio cultural dos lugares turísticos e mesmo da museologia e apropriando-se da valorização cultural pelas relações virtuais, nas quais os lugares e os museus passam a ser espaços de interação com

a sala de aula, por meio de metodologias participativas e transformação da forma de se ver o mundo.

Essa ideia de educação patrimonial se ajusta às ações de educação para o patrimônio e à museologia interativa, pelas quais a troca de narrativas vai sendo tratada *in loco*. Favorece o uso dos lugares turísticos e de memória e dos museus, com a finalidade educativa e criativa, e de pertencimento, a partir das criações de estudantes com imagens, fotos, ou mesmo quadros, que possam, porventura, ter significados a partir do imaginário e da recriação no espaço escolar. Nesse sentido, mesmo antes do período pandêmico, escolas, cursos formais ou livres, e demais formatos de educação participativa e interativa vêm trazendo atividades de educação patrimonial para os lugares turísticos e para os museus, fortalecendo as bases do processo de conservação participativa.

A concepção educacional, na atualidade, mediada pelo uso de equipamentos e visitas virtuais, faz com que essa exploração seja dinamizada. E, atualmente, percebe-se que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) vão desenhando os modelos que podem ser apreciados pelas escolas e a maneira como o uso da informação e da comunicação, mediada por essa tecnologia, colabora com o processo ensino-aprendizagem.

No que tange à utilização das TICs, a premissa discutida vai ao encontro das realidades das escolas. Seu uso, sem dúvida, vem trazendo vantagens na melhoria do ensino-aprendizagem (LOBO; MAIA 2015). Os equipamentos que se proliferam nesse universo vão de computadores e tablets a celulares que oferecem as plataformas educativas; e, de acordo com Vasconcelos e Oliveira (2017), essas TICs exercem apelos muito diversificados, que vão além de um conjunto de ferramentas, equipamentos e modalidades de uso, pois acabam permeando as formas de se pensar e de tomar decisões, criando uma nova cultura social (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2017).

Somando-se a ideia de realidade virtual à educação patrimonial

Soma-se a esse processo a ideia de realidade virtual, a partir da introdução de tecnologias que possam servir de ferramentas para a produção de sentidos e cooperação interativa de variados conceitos. Ela permite extrapolar os limites espaço-temporais, possibilitando, por exemplo, a visita “virtual” a lugares frágeis para se explorar na vida real (como expedições arqueológicas em cavernas repletas de labirintos e túneis estreitos), ou lugares de grande extensão para que sejam visualizados em sua totalidade.

As tecnologias digitais começaram a auxiliar na preservação de coleções e acervos, ao serem digitalizados, fomentando, também, a agilização de visitas que porventura pudessem acessar conteúdos de forma dinâmica, com a possibilidade de se acessar fontes antes de difícil inserção na pesquisa. E, cada vez mais, a informatização e o uso de instrumentos de comunicação e plataformas vêm corroborando na ampliação de dados a serem levantados de forma rápida e satisfatória.

Além desse processo dinâmico, algumas plataformas foram criadas com o intuito de garantir a agilização virtual de visitas a conteúdos, facilitando, com isso, usos de interfaces de forma interativa e mais participativa. Muitas escolas já desempenham funções específicas com atividades orientadas para plataformas de interação e produção de conteúdo, a fim de garantir essa dinâmica.

Uma das questões relevantes do uso de plataformas digitais na educação patrimonial diz respeito aos modos de interação e utilização de diversos dispositivos, concentrando os esforços nas dinâmicas coletivas e interacionistas capazes de criar e recriar ambientes, contextos e objetos a partir da concepção. Nessa exemplificação, podemos pensar no que já vem sendo explorado como ponto de partida em localidades turísticas e na ação museal.

Alguns exemplos e experiências a se considerar

Batista et al. (2008), em um trabalho intitulado “Simulador de realidade virtual aplicado à educação patrimonial para experiências imersivas gamificadas”, publicado pela revista *Novas Tecnologias na Educação*, do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (Cinted), da Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), propuseram o uso da realidade virtual por simulador na educação patrimonial. Isso demonstra a relevância de aplicação de recursos de ferramentas educativas nessa realidade no que se refere à área do patrimônio. Dessa proposta, buscou-se:

[...] apresentar o desenvolvimento de um simulador de realidade virtual para experiências imersivas gamificadas aplicado à educação patrimonial, que adotou como objeto de interesse o complexo conhecido como ‘Fábrica de Sal’ em Ribeirão Pires (SP). O desenvolvimento do simulador contemplou quatro etapas: pesquisa documental, levantamento fotográfico, reconstrução digital dos espaços e programação do simulador. A solução desenvolvida foi validada por profissionais de Educação e do Patrimônio, tendo sido testada por crianças em idade escolar do Ensino Fundamental. Foi possível perceber o potencial da solução desenvolvida para a criação de experiências imersivas aplicadas à educação patrimonial. O resultado contribui para a combinação da Realidade Virtual e gamificação como ferramenta educacional (BATISTA et al, 2018, p. 230, grifo do autor).

As experiências imersivas, segundo o estudo, apontam para a relevante interação que é capaz de acelerar o processo educacional, considerando que a tecnologia é rica em possibilidades de estimular uma série de condições fundamentais para a absorção de informações, tais como a atenção e o envolvimento do aluno com a atividade proposta, além de diversas habilidades cognitivas (BATISTA et al, 2018, p. 239).

Outra publicação relevante sobre essa temática, já no contexto da pandemia em 2021, foi o “MuseuVR: uma aplicação em realidade virtual e digitalização tridimensional voltada ao patrimônio cultural”, de Guilherme Resende Muniz e Fábio Pinto da Silva. Os autores propõem um programa em realidade virtual a partir da digitalização tridimensional de obras. Esse sistema de interação baseado em gestos corporais (de interface natural) foi desenvolvido como proposta de inovação, unindo diferentes tecnologias e campos do conhecimento, especialmente a educação patrimonial. Segundo os autores, a proposta do MuseuVR foi “[...] oferecer uma alternativa, suprimindo as distâncias e ampliando o alcance do público que não pode comparecer presencialmente às exposições, além de acrescentar uma camada de ludicidade, ampliando a divulgação e potencializando a educação patrimonial” (MUNIZ; SILVA, 2021, p. 33).

Ainda no contexto pandêmico, entendendo a situação enfrentada pela área cultural durante a pandemia, e também corroborando com a ideia de que o museu deve ser um espaço de interação e de inclusão, o Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Icom Brasil, iniciou uma série de pesquisas para compreender e atualizar a ideia de museu nessa nova realidade. Entre as pesquisas desenvolvidas, houve uma consulta pública com a participação de 1.039 profissionais que atuam – ou atuaram – em diferentes áreas de museus, localizados em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal, que apresentou como principais indicadores a ideia de que um museu do futuro deve ser mais digital. E deve também fazer uso de novas tecnologias e formas de interação, combinando atividades presenciais e remotas em suas rotinas. O resultado evidenciou a crença de que “a presença na internet e nas redes sociais neste momento trouxe benefícios para seus museus” (ICOM-BRASIL, 2022). Em uma palavra, a pesquisa revelou que o museu do futuro pós-pandemia deve ser: digital, humano, inclusivo, ou seja, inovador, acessível, virtual, solidário, interativo, dinâmico, seguro e social (ICOM-BRASIL, 2022).

A noção de museu estático, portanto, dá lugar, no século XXI, ao museu interativo, que busca não apenas integrar os sujeitos aos objetos, mas que permite relacioná-los à dinamicidade do objeto. Essa mudança se expressa como um acompanhamento da sociedade em que se pese a

concretização do conhecimento assente nas transformações científicas, culturais e sociais, e sua diversa propensão às transformações tecnológicas.

Tal tendência não é recente, mas ganha força no contexto pandêmico. Primo (1999) já compreendia o museu com um papel transformador temporalmente, em que os sentidos caminham com os contextos sociais. Desvallées (1992) afirmava que a desmistificação do ato de guardar “coisas velhas” ia a passos largos, convertendo o museu em um lugar de participação da sociedade, unindo o conhecimento, a arte e a comunicação. Vergo (1989) compreendia o museu como espaço onde se deva ensinar sobre o passado, levando em conta o que, como e por que ocorreu tal fato, e considerando o processo educativo atrelado ao entretenimento. E Peireiro (2002), nessa mesma perspectiva, entendia que deveria ser um meio de comunicação que traduz ideias, valores e identidades, a fim de trazer ao público, de forma interativa, a experimentação.

A comunicação, por meio das plataformas digitais ou ciberespaço, tem a capacidade de acessar conteúdos de forma criativa e mobilizadora, além de ser uma alternativa aos meios tradicionais. Esse modelo já trazia significativa mudança na comunicação. Segundo Santaella (2001), compreende novos modelos comunicacionais, enquanto autônomos aos interlocutores, nos quais a autonomia intervém durante o discurso e a narrativa, dando ênfase à criação do ciberespaço.

Nessa interação do ciberespaço, a troca entre emissor e receptor faz com que os conteúdos se tornem suscetíveis à intervenção do público, e as relações de dinâmicas de percepção, segundo Levy (2010), vão além de novas formas de acesso ao conhecimento, mas partem de novos estilos de raciocínio. As conversas em rede permitem uma nova e poderosa forma de organização social e de troca de conhecimentos que, sem dúvida, vieram para mudar as formas de comunicação. E isso foi apropriado pelos lugares turísticos e museus como ferramentas importantes de educação contemporânea, pelas quais a interação exerce forte influência na dinamização das relações de aprendizagem. Assim, a seguir trazemos algumas contribuições empíricas sobre essa nova realidade.

O exemplo da interação com o acervo digital do Museu de Arte de São Paulo – Masp

Registrado no *Livro de Belas Artes*, em dezembro de 1969, e tombado, juntamente com seu entorno, em 2006, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, conhecido pela sigla Masp, é uma sociedade civil de direito privado, criada pelo empresário Assis Chateaubriand, na década de 1940, e desde 1968 está localizado na Avenida Paulista, em São Paulo.

Segundo Nogueira (2008), detém o maior acervo cultural/artístico do Brasil e da América Latina. “Seu prédio modernista, projeto da renomada arquiteta italiana Lina Bo Bardi, é um dos cartões postais da cidade de São Paulo” (NOGUEIRA, 2008). E durante a pandemia, seguindo critérios metodológicos para desenvolvimento de ações e métodos aplicados a museus, com a finalidade de ampliar o conhecimento, melhorar as relações da população com o espaço museal e também reavivar as relações de pertença, teve algumas propostas alinhadas à ideia de colaboração entre educação, museologia e tecnologia.

O ato de observar, registrar, explorar, e se apropriar – metodologia proposta no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, discutido no Quadro 1 –, trouxe para os alunos uma proximidade com o objeto, numa nova perspectiva, a dos sentidos de cada um. Nessa dinâmica, as sensações puderam ser trazidas por meio das telas de computadores individuais e mesmo pelas projeções ao coletivo. A exposição trabalhada foi a de Tarsila do Amaral, cujo enfoque foi “o ‘popular’, que, segundo o próprio museu, é uma

[...] noção tão complexa quanto contestada, e que Tarsila explorou de diferentes modos em seus trabalhos ao longo de toda a sua carreira. O popular está associado aos debates sobre uma arte ou identidade nacional e a invenção ou construção de uma brasilidade. Em Tarsila, o popular se manifesta através das paisagens do interior ou do subúrbio, da fazenda ou da favela, po-

voadas por indígenas ou negros, personagens de lendas e mitos, repletas de animais e plantas, reais ou fantásticos (MASP, 2022).³

A Figura 2 traz a imagem que ilustrava a exposição no sítio eletrônico do Masp. Essa visita virtual ao museu começa pela escolha da sala, do artista e de suas telas e obras. Na sequência, é possível realizar pesquisa sobre a obra e seus detalhes, ampliando e diminuindo o foco. Em Petrópolis, o Colégio Bom Jesus Canarinhos, trazendo a virtualidade para a sala de aula, possibilitou a aproximação entre os alunos e o museu de forma mais criativa, exercitando as relações inclusivas e pessoais.

Figura 1 – Exposição Tarsila do Amaral, Masp (2020)



Fonte: Masp, 2022.

Ainda sobre a exposição de Tarsila do Amaral, esta foi “[...] organizada no contexto de um ano inteiro dedicado a artistas mulheres [...], sob o título de *Histórias das mulheres, histórias feministas*”. A exposição dialoga com duas outras dedicadas a artistas que exploraram a noção do popular de diferentes maneiras: *Djanira: a memória de seu povo*, [...], e *Lina Bo Bardi: Habitat* (Masp, 2022).

Assim, a exposição usada pelo Colégio Bom Jesus Canarinhos, em Petrópolis (RJ), teve como registro a recriação, que acabou por aproximar

3 *Tarsila Popular*. Disponível em: <https://www.masp.org.br/exposicoes/tarsila-popular>. Acesso em: 27 abr. /022.

crianças de universos artísticos, como é o caso do desenho que segue, feito por Manuela Angelo, no 7º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Releitura de telas de Tarsila do Amaral



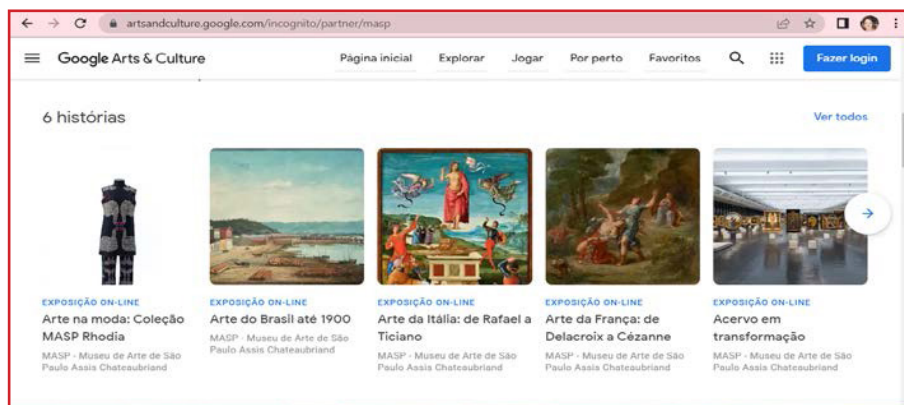
Fonte: Manuela Angelo, 2020.

A releitura das obras de uma artista traz o elemento de pertença e aproxima realidades, formando conceitos de imersão em arte, em cultura e na história dos artistas brasileiros como patrimônios nacionais. A escolha das cores, do personagem, do formato do desenho, do esboço e da finalização descortina os efeitos que as obras causam na leitura da arte.

O trabalho de educação patrimonial no que tange à metodologia indicada, ao estabelecer a ideia de “1. Observação; 2. Registro; 3. Exploração e 4. Apropriação”, proposto por Horta; Grunberg e Monteiro (1999, p. 9), coloca esses parâmetros de forma prática e muito precisa na produção de desenhos pelos alunos. Da observação do conteúdo até a recriação de telas, desenhos ou pinturas, eles desenharam sua própria metodologia, construindo o conhecimento em sala de aula. Como é o caso de Manuela Angelo (2000).

Além dessas perspectivas populares, outras exposições também estão, gratuitamente, disponíveis no ambiente virtual do Masp, corroborando com a ideia do que é acessível ao público, às escolas, ao público em geral.

Figura 3 – Exposições virtuais que estavam disponíveis no sítio oficial do Masp (abril de 2022)



Fonte: Masp, 2022.

Essa realidade de exposições gratuitas por meio de acervos virtuais em sala de aula, ao aproximar os alunos dos museus, traz consigo a inclusão social, a relação de pertencimento, de recriação, de observação e, também, o aprendizado de cultura artística a fim de valorizar as obras nacionais, a visitação a museus e às coleções. Além de dar a oportunidade de garantir formas de dinamizar o museu e suas propostas.

O exemplo de um roteiro de turismo virtual na Igreja da Penha (Rio de Janeiro): a resistência durante a pandemia e na vida

Além da ideia de museus, pensados a partir da virtualidade, com visitas on-line a seus acervos, julgamos importante, também, exemplificar com a experiência de um roteiro virtual pelo patrimônio tombado. No caso, cita-se a Igreja da Penha, um roteiro operado pela *startup* Guiadas Urbanas, durante uma aula da disciplina de Trabalho de Campo Integrado, do curso bacharelado em Turismo, da UFRRJ.

A atividade de campo da disciplina Trabalho de Campo Integrado – componente obrigatório da matriz curricular para integralização do curso da UFRRJ –, convencionalmente, é realizada de forma presencial, nos lugares turísticos, mas, durante o isolamento social, precisou ser adaptada

para que não houvesse represamento de estudantes e para que estes não fossem prejudicados em seus planos de formação.

Assim, além de compreender melhor o que eram os roteiros virtuais, ou o segmento de turismo virtual, foram estudadas as ferramentas de composição desses roteiros, como o Google Earth, o Google Arts and Culture, plataformas de webconferência e redes sociais de vídeos, como o YouTube, entre outros; e discutidos temas como virtualização dos espaços, realidade virtual e aumentada, hologramas e metaverso, e sua potencialidade de uso para o turismo e para a promoção turística. Durante as aulas, os estudantes vivenciaram inúmeros roteiros virtuais. Entre tais roteiros estavam: a própria sede da UFRRJ, em Seropédica (RJ), que conta com um conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio (Inepac), ainda desconhecido de muitos alunos formandos que estudam no *campus* de Nova Iguaçu (RJ); o museu Frida Kahlo, na Cidade do México; o centro do Rio de Janeiro, na perspectiva de mulheres que contribuíram para a construção da cidade; a Floresta Negra, na Alemanha; entre outros roteiros escolhidos pelos estudantes, que exploraram outros municípios do estado do Rio de Janeiro e do Brasil.

Assim, apesar da impossibilidade de deslocamento físico, foi possível explorar lugares e equipamentos que jamais seriam viabilizados em uma atividade presencial – por exemplo, em outros países. Também foram valorizadas novas perspectivas que mudaram o olhar dos estudantes e os deixaram encantados, como com o próximo e comum, com o próprio *campus* sede da universidade e com a visita ao centro do Rio de Janeiro, apresentados no roteiro por histórias contadas por outra perspectiva, revelando uma riqueza de detalhes e belezas nunca vistos no cotidiano.

O roteiro que mais nos chamou a atenção foi o realizado pelos guias de turismo da *startup* Guiadas Urbanas à Igreja Nossa Senhora da Penha pelo engajamento que gerou entre os estudantes e professores envolvidos. A Igreja Nossa Senhora da Penha de França está localizada em um penhasco, no bairro que recebeu o nome Penha, no Rio de Janeiro, justamente devido à igreja. É tombada provisoriamente pelo Decreto nº 7.824, de 8 de julho de 1988, por sua relevância histórica, arquitetônica e cultural, pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH) – Prefeitura Mu-

nicipal do Rio de Janeiro (PMRJ) –, e é considerada um marco na paisagem da capital fluminense.

De acordo com a Comissão de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural da Arquidiocese do Rio de Janeiro (2023), sua origem remonta ao início do século XVIII, como uma pequena ermida, construída em agradecimento por um português que ali quase foi atacado por uma cobra. No início do século XIX, já ampliada, a capela ganhou sua escadaria, com 382 degraus, também em agradecimento por uma graça alcançada. Por volta de 1870, a capela foi demolida e ali construído um novo templo, que passou por reformas, no início do século XX. Na década de 1960 foi elevado a santuário perpétuo e, na década de 1980, à igreja. Na contemporaneidade, o santuário ocupa um importante papel social nas comunidades carentes de seu entorno.

O roteiro elaborado e operacionalizado pela *startup* Guiadas Urbanas é simbólico, uma vez que seus idealizadores são moradores das comunidades vizinhas: uma arquiteta e um técnico em turismo, que se identificam como “uma suburbana” e “um favelado” e que por isso têm propriedade para apresentar “essa Rio de Janeiro”, desconhecida dos turistas convencionais. A logo da *startup* representa o amor com que o roteiro é operacionalizado.

Figura 4 – Logo da *startup* Guiadas Urbanas, com coração, representando o amor pelas áreas destacadas nos roteiros



Fonte: Guiadas Urbanas, 2023.⁴

⁴ Disponível em: <https://www.guiadasurbanas.com.br/> Acesso em: mar. 2023.

Assim, o roteiro é iniciado com a subida pelas escadarias da Penha e depois, no interior da igreja, são trabalhadas as características arquitetônicas e históricas de cada uma de suas partes. Na parte externa, além de serem tratadas questões dos jardins, são discutidos assuntos socioterritoriais que impactam a frequência dos fiéis à igreja e a vida das comunidades de entorno, como a falta de segurança e as desigualdades sociais por eles vividas. São abordados também os sentidos e significados que a igreja representa para quem nasceu e viveu ali, como um dos proprietários da Guiadas Urbanas. E como o turismo e aqueles roteiros podem representar uma oportunidade de desmistificar a história daquele povo tão potente em cultura e em vontade de vencer.

Ao final do passeio, o visitante, presencial, é convidado a amarrar uma fitinha que diz “Nossa Senhora da Penha, rogai por nós” na escadaria da igreja. Como nossa atividade foi virtual, a guia fez esse ato para o grupo e pediu para que sentissem que estavam ali amarrando e fazendo seu pedido, o que emocionou a todos.

Na página oficial da *startup*, o roteiro é descrito da seguinte forma:

Apresentamos um Rio de Janeiro além dos cartões postais! Bairro que surgiu de um ato de devoção religiosa ocorrida em 1635, é o mais antigo ponto turístico da cidade do Rio de Janeiro. A Igreja da Penha é a primeira anfitriã de quem chega à cidade pelo aeroporto internacional, pela Baía de Guanabara e pelas principais rodovias. Erguida no alto de uma pedra, é famosa pelos 382 degraus de sua escadaria, onde muitos fiéis pagam promessas, subindo a pé ou de joelhos. A história do bairro é marcada também pela musicalidade, sendo ponto de encontro de artistas consagrados do samba e do choro. Nos primeiros anos do século XX, a “Festa da Penha” deixa de ser apenas local de romaria e passa a ser influenciada social e musicalmente pela cultura negra, com presença das tias baianas, como Tia Ciata, ranchos, rodas de samba e capoeira, tornando-se a mais tradicional festa popular da cidade, sendo palco de disputa de marchinhas carnavalescas e de escolas de samba (GUIADAS URBANAS, 2022).

As figuras a seguir retratam imagens da promoção do roteiro virtual disponível no canal oficial do YouTube da Guiadas Urbanas.

Figura 5 – Idealizador da Guiadas Urbanas, apresentando o roteiro à Igreja da Penha



Fonte: Youtube (@GuiadasUrbanas).⁵

Figura 6 – Fitinhas amarradas na escadaria da Igreja da Penha



Fonte: Youtube (@GuiadasUrbanas).⁶

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxvZjPeD600>. Acesso em: mar. 2023.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxvZjPeD600>. Acesso em: mar. 2023.

Os exemplos aqui trabalhados nos permitem afirmar que a realidade virtual já faz parte da educação patrimonial. Acervos e coleções vão sendo digitalizados, lugares divulgados e valorizados e experiências interativas proporcionadas, mediadas por parâmetros tecnológicos no uso de maquetes, de recriação de espaços e, mesmo, no que diz respeito a propostas de restauro e conservação de patrimônios. Ademais, a visita no formato virtual, pela realidade já conhecida em alguns lugares, enriquece e aguça a proposta de visita fora de tempos de isolamento, além da motivação a passeios no pós-pandemia, possibilitando novos olhares sobre o patrimônio.

Considerações finais

Partindo da perspectiva aqui discutida, de que os lugares turísticos e ambientes museológicos têm cenários relevantes de visita virtual para o futuro – esse, por sinal, não distante, mas contemporâneo a nós, agora no pós-pandemia –, utilizamos as premissas de interação, dinâmica, acesso facilitado, solidariedade, inclusão, entre outros. E definimos os anseios sobre como deveria ser a relação virtual a partir de visitas aos lugares turísticos e a museus, fortalecendo a perspectiva de manutenção dos formatos digitais combinados com as atividades presenciais. A intenção era exatamente dar acesso a pessoas que não eram contempladas e talvez ainda não sejam por falta de contato com esses equipamentos, ou por diversos fatores entre os quais destacamos as desigualdades territoriais e sociais de acesso ao conhecimento e à cultura de nossas cidades, de nosso país e de nossa população estudantil.

A prática da sala de aula combinada com os roteiros virtuais, sem dúvida, fomenta o exercício do olhar sobre o movimento artístico e cultural, e sobre as realidades socioterritoriais dos lugares, especialmente quando promove a investigação dos alunos além dos muros da escola, formando indivíduos com visão ampliada e crítica sobre o mundo. Logo, as atividades virtuais promovem a diversidade que se dá no âmbito do aprendizado e das práticas, nas quais a era digital permite, numa rede, fomentar as relações entre o criar e o participar, focando os processos cognitivos e coletivos.

Referências

BATISTA, Huoston et.al. Simulador de realidade virtual aplicado à educação patrimonial para experiências imersivas gamificadas. *Revista Novas Tecnologias na Educação. Cinted –UFRGS*, v. 16, n. 2, p. 230-242, dez. 2018.

COMISSÃO DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL DA ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/bas%C3%ADlica-menor-e-santu%C3%A1rio-de-nossa-senhora-da-penha>. Acesso em: mar. 2023.

DESVALLÉES, André. *Vagues: une anthologie de la nouvelle museologie*, Paris: W M. N. E. S., v. 1, 1992.

GUIADAS URBANAS. Disponível em: <https://www.guiadasurbanas.com.br/>. Acesso em: mar. 2023.

HORTA, Maria; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Iphan: Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 14 mar. 2017.

ICOM - BRASIL. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. *Dados para navegar em meio às incertezas: resultados da pesquisa com profissionais e públicos de museus*. Disponível em: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2020/11/20201120_Tomara_ICOM_SumarioExecutivo_FINAL.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

LEVY, Pierre. Museologia e património: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia*, ULHT, n. 15, Lisboa, Edições Lusófonas, 1999.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino superior. *Caderno de Geografia*, v. 25, n. 44, 2015.

MASP. *Tarsila do Amaral*. Disponível em: <https://www.masp.org.br/exposicoes/tarsila-popular>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MUNIZ, Guilherme; SILVA, Fábio. MuseuVR: uma aplicação em realidade virtual e digitalização tridimensional voltada ao patrimônio cultural. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*. Florianópolis, v. especial, n. 1, p. 23-36, jul. 2021.

NOGUEIRA, Carmen. *O Masp pede socorro: por que tem interesse público o destino de um museu privado*. 11 jan. 2008. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2008-jan-11/interesse_publico_destino_museu_privado. Acesso em: 23 jun. 2022.

PEREIRO, Xerardo. *Do museu ao ecomuseu: os novos usos do patrimônio cultural, turismo natural e cultural*, 2002. Universidade de Vigo. Disponível em: www.rc.unesp.br/museutechnologia/artigos/domuseuaoecomuseu.doc. Acesso em: 2 maio 2022.

PRIMO, Judite. Museologia e patrimônio: documentos fundamentais – organização e apresentação. Lisboa. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 15, 1999.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo, 2001. Disponível em: http://danielegross.com.br/site/Alumni/Fiam_Faam/Metodos_de_Estudo_Pesquisa/TrabalhoResumo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

VASCONCELOS, C. A.; OLIVEIRA, E. V. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 112-132, 2017.

VENDRUSCOLO, Franciele; BERNARDI, Gislaine; CASSAL, Marcos. Escola tri-legal: um ambiente virtual como ferramenta de apoio ao ensino fundamental através de jogos educacionais. *Colabor@ - Revista Digital da Cva-Ricesu*, v. 3, v. 9, 2005.

VERGO, P. *The new museology*. London: Reaktion Books. 1989. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/33632033/New-Museology-edited-by-Peter-Vergo>. Acesso em: 25 mar. 2022.

YOUTUBE. @GuiadasUrbanas. *Tour virtual Penha - Guiadas Urbanas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxvZjPeD600>. Acesso em: mar. 2023.

INSTITUTO OYÁ: EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGIAS ANCESTRAIS DO PATRIMÔNIO EM TEMPOS DE PANDEMIA (SALVADOR - BA)

HILDA JAQUELINE DE FRAGA¹
JOSÉ ROBERTO SEVERINO²

Introdução

A pandemia trouxe reflexos profundos e de grande escala nos mais variados âmbitos do fazer social e das políticas públicas, inclusive as atinentes ao campo do patrimônio cultural. Dentre as muitas problemáticas colocadas ao setor está a debilidade de ações por parte do Estado, direcionadas à garantia de continuidade das formas de bem viver que ancoram as práticas coletivas e os sentidos atribuídos pelas populações da América Latina e Caribe às mais variadas expressões e manifestações culturais.

Os efeitos da crise sanitária, no que se refere particularmente aos bens imateriais, os mais afetados pelo isolamento e pela precarização das condições de existência de grupos de detentores, reiteraram a urgência da elaboração de ferramentas conceituais e metodológicas com o propósito

-
- 1 Historiadora e professora associada da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão/RS, investigadora da REC LAC - Rede de Cooperação Acadêmica para o PCI da América Latina e Caribe e pesquisadora do Grupo de Trabalho em Cultura e Políticas Culturais do CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais). Contato: hildajaqueline7@gmail.com
 - 2 Historiador e professor associado da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, pesquisador do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (Cult) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisador do Diversitas/USP, pesquisador da REC LAC - Rede de Cooperação Acadêmica para o PCI da América Latina e Caribe, pesquisador do Grupo de Trabalho em Cultura e Políticas Culturais do CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais). Contato: beto.severino452@gmail.com

de gerar análises e indicadores para o PCI no atual momento de pós-Covid-19. Em especial, as que dizem respeito à salvaguarda de pedagogias próprias para o patrimônio, gestadas pelas comunidades e que durante a pandemia mobilizaram inúmeros projetos alternativos. E ressaltaram a importância política e social das práticas de ativação patrimonial de coletivos, a exemplo das populações afrodescendentes, no combate à discriminação e ao racismo estrutural, resquícios do processo histórico de dominação colonial.

As repercussões das cartografias por elas delineadas no contexto pandêmico permitem identificar agenciamentos comunitários nos quais o patrimônio constitui um vetor chave para a recuperação de horizontes históricos interrompidos ao demandarem políticas de caráter inclusivo e de reparação nos âmbitos da Educação e da Cultura.

Em nosso país, são inúmeros os territórios onde essas pedagogias se concretizam a partir da centralidade nos bens e valores culturais ancestrais, transformados em objetos geradores de reflexividade ao acionarem processos emancipatórios através dos quais a noção do patrimônio como uma categoria de pensamento se mostra mais uma vez indispensável para a existência social das coletividades, conforme alude Gonçalves (2009, p. 26).

A partir das reflexões iniciais, apresentamos análises, frutos dos desdobramentos de uma pesquisa realizada no auge da pandemia, vinculadas à Rede de Cooperação Acadêmica para o PCI da América Latina e Caribe – REC LAC, que contou com o financiamento da UNESCO. Dela participaram sete países e 15 pesquisadores latino-americanos e caribenhos, com o propósito de produzir recomendações e sinalizar agendas de cunho inclusivo voltados para o PCI, no pós-Covid-19, com base em estudos de caso.

No Brasil, a investigação concentrou-se nas iniciativas de inclusão do Instituto Oyá, no bairro Pirajá, em Salvador (Bahia). O desenrolar da pesquisa sinalizou, entre outros aspectos levantados pelo estudo, a existência de pedagogias ancestrais assentadas no que se constitui o bem viver dos povos de matriz africana, ou seja, preconizadas desde o diálogo geracional e a salvaguarda dos referenciais culturais locais ativados pelas

mulheres ialorixás. As importantes incidências das práticas desenvolvidas por esses grupos femininos apontam para um pensamento mais expandido de processos educativos em seus imbricamentos com o patrimônio no terreno dos Direitos Humanos e Culturais em se tratando de populações em realidades estigmatizadas.

O Instituto Oyá: contexto e território

Segundo fontes históricas (AZEVEDO, 1969; MATTOS, 1987), o bairro de Pirajá foi palco das batalhas de independência do Brasil na Bahia. Nas comemorações do sesquicentenário ocorreram processos de patrimonialização no entorno da igreja de São Bartolomeu, monumento do século XVII, com a institucionalização do parque histórico de Pirajá pelo Decreto nº 4.355, de 8 de novembro de 1972. Muito antes disso, há registros que identificam o território como remanescente de quilombos – Quilombo do Urubu, marcado pela resistência ao trabalho escravo e à exploração nos engenhos de açúcar do recôncavo.

A região do Parque de São Bartolomeu, localizada entre o bairro e a Enseada do Cabrito, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, é uma das últimas áreas de mata atlântica. O parque é identificado também como lugar de peregrinação religiosa do culto Jeje-Nagô, principalmente nas bacias de Oxum e de Ogum, divindades Nagô, e nas encostas da barragem do Cobre, Cachoeira de Oxumaré e Nanã, orixás da nação Jeje, além das pedras de Tempo e Omulu. O IPAC-BA – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – considerou o parque como um sítio sagrado, e, devido a sua importância cultural, ele foi tombado.

É nesse território de identidade ancestral que em 1998 surgiu o Instituto Oyá, resultado do protagonismo de sua fundadora, a ialorixá Anísia da Rocha Pitta e Silva, mais conhecida pela comunidade como Mãe Santinha. Atualmente, está sob a coordenação de sua neta, a ialorixá Nívia Luz, que assumiu a casa após o falecimento da matriarca.

Situado em uma zona periférica da cidade de Salvador, considerada uma das mais violentas, nos seus 25 anos de fundação concentra suas iniciativas na formação humana e integral de crianças, jovens e mulheres,

conectando a educação, a cultura e o empreendedorismo. E tem como objetivo converter territórios historicamente marginalizados e vulneráveis em territórios educativos³ e de produção cultural.

Mesmo que de maneira não intencional, essa abordagem considerando o território e os intersaberes da comunidade reporta-se a uma das premissas da educação freireana, que concebe a materialidade do espaço em sua diversidade cultural como indiscutivelmente pedagógica (FREIRE, 1997, p. 45).

Esse tem sido o intento dos compromissos sociais assumidos pela equipe em meio a uma realidade que convive diariamente com diferentes conflitos de interesse (tráfico de drogas, especulação imobiliária e violência policial, entre outros). Mesmo em meio a tal cenário, é possível visualizar os avanços significativos dos programas oferecidos.

Segundo a coordenadora, isso se deve a um elemento central que permeia todas as ações: a permanência do diálogo ancestral possibilitado pela transmissão e apropriação de um patrimônio imaterial partilhado como bem comum e fortalecido na experiência cultural. Através desse diálogo, a comunidade vem realizando uma série de percursos pedagógicos direcionados à qualificação estrutural, humana, ambiental e cultural do território. Percursos provocadores de percepções renovadas do patrimônio porque gestados de maneira autônoma e participativa, que são características centrais do trabalho socioeducativo do Oyá.

Interessados em abordar o que essas pedagogias sinalizam para as políticas no campo da Educação e da Cultura, estabelecemos o diálogo com as atividades realizadas pelo Oyá desde uma abordagem sistêmica e complexa que permite visualizar suas ressonâncias culturais e formativas.

3 Por territórios educativos nos referimos àqueles que, segundo Costa (2011, p. 14), articulam espaços democráticos de debate e construção de projetos coletivos por parte dos agentes locais, assim como o desenvolvimento de práticas educativas considerando não só os saberes formais, mas também os saberes comunitários. Do mesmo modo, são dotados de produção e de livre circulação de informações sobre o território e a visibilidade e fomento dos potenciais da cultural local, em especial a ocupação positiva dos espaços e equipamentos públicos (museus, bibliotecas, etc.).

Uma abordagem de análise multidimensional do PCI e suas pedagogias ancestrais

Como já mencionado, as configurações histórico-culturais da localidade abrangida pela entidade são inscritas desde sua origem por memórias de resistência. Desde a resistência à violência e ao massacre epistêmico do modelo colonial e do regime escravista, vivenciados anteriormente, na região, até a resistência através da manutenção de maneiras de bem viver secularmente mantidas pela liderança de gerações e gerações de mulheres, mães de santo, ialorixás.

Bem viver⁴ concebido, segundo Quijano (2013, p. 83), como um complexo de práticas sociais orientadas à realização de sociedades democráticas a partir da legitimidade de outros modos de existência, construção de saberes e de produção cultural. O bem viver traduzido pela pedagogia ancestral que sustenta os projetos educativos e culturais do Oyá, impulsionado cotidianamente por dinâmicas autênticas de construção da cultura, da história e do patrimônio. E dando a conhecer as dimensões, tanto materiais quanto simbólicos, do viver coletivo, ligadas a conquistas e lutas pelo acesso aos direitos básicos de cidadania.

Segundo Walsh (2009, p.16), a emergência dessas pedagogias na atualidade nos mostra o quanto são “enraizadas en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos”.

Durante o contexto pandêmico, elas foram responsáveis pela alta capacidade de resiliência da comunidade e busca de soluções emergenciais para os problemas enfrentados no território, valendo-se para isso dos conhecimentos e vivências de um legado ancestral apropriado e ressignificado pelos (as) moradores (as) como ferramentas para a práxis social. Na esteira do que aponta Walsh (2009), trata-se de saberes oprimidos que irrompem na cena pública por meio dos ativismos de territórios de apren-

4 Esta definição tem sua origem a partir das experiências dos povos originários da América Latina. O alcance desse conceito tem sido usado igualmente em estudos envolvendo os povos e as culturas afrodescendentes.

dizagem e de circuitos patrimoniais que se mostram fundamentais para a realização de justiça social.

A análise desses saberes evidenciados na atuação do instituto implicou um percurso metodológico analítico multidimensional⁵, contemplando algumas das interfaces do patrimônio e das pedagogias que o sustentam, isto é, que tornam possível sua realização e vínculo com uma proposta de Educação e Cultura antirracista e intercultural. Podemos dizer que a análise sobre suas incidências no território do bairro Pirajá é capaz de demonstrar o quanto os valores e os bens culturais do PCI se efetivam, como pontua San Martín (2022, p. 20): “En estrecha relación com las comunidades, grupos o individuos que los recrean, desarrollan y transmiten como parte de sus identidades”. Sendo assim, tais pedagogias se constituem num fator chave de inclusão ao fortalecerem a dignidade e as inúmeras capacidades das comunidades na produção dos seus patrimônios.

Tal abordagem metodológica propõe um corte epistemológico com referenciais comumente utilizados em estudos do campo do patrimônio. Um dos aspectos a destacar é a percepção ampliada acerca dessas experiências pedagógicas comunitárias em suas implicações na auto-organização cotidiana dos grupos de detentores, evidenciadas como indispensáveis no gerenciamento de projetos inclusivos.

O modelo de análise permitiu verificar algumas dimensões⁶ que influem na circulação de conhecimentos e práticas culturais preservados e transmitidos pelas pedagogias para o patrimônio do Instituto Oyá, abarcando a autonomia do território, a sustentabilidade, a educação e a produção cultural. Importante salientar que as mulheres ialorixás são o principal elo de manutenção dessas pedagogias, salvaguardando saberes, liderando empreendimentos culturais e processos educativos voltados à percepção do patrimônio, conforme as palavras de Pereira (2015, p.81), como vivente na vida em curso.

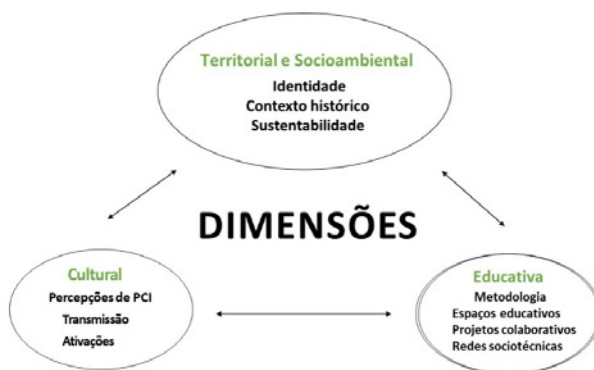
5 Modelo desenvolvido durante a pesquisa anterior à qual nos referimos na introdução, que envolveu análises sobre experiências patrimoniais comunitárias a partir da identificação de algumas dimensões que impactam em sua gestão e fruição cultural. Nesse texto o retomamos como aporte metodológico para as análises das incidências das pedagogias ancestrais para o patrimônio desenvolvidas pelo Instituto Oyá.

6 Das seis dimensões que constituem o modelo, elencamos três para a apresentação das análises.

Esse forte protagonismo feminino reverbera no agenciamento de táticas de acesso aos direitos através do qual os coletivos de mulheres se assumem como multiplicadores de expressões e modos de vida que ressoam em redes de solidariedade étnica. Elas são mães de outras mães, família não sanguínea que se estende e ampara, fazendo das práticas culturais da cosmologia holística e integral afrodescendente um vetor de resistência e de desenvolvimento social (FRAGA & SEVERINO, 2022, p. 109).

A partir das dimensões supracitadas, apresentamos, abaixo, um esquema que contempla as interfaces abrangidas por cada uma delas para, em seguida, explanarmos acerca de sua incidência nos projetos e programas levados a cabo pelas pedagogias ancestrais para o patrimônio gestadas pelo Instituto Oyá.

Quadro 1 – Dimensões analisadas



Fonte: produzido pelos autores

A primeira dimensão – *Territorial e Socioambiental* – refere-se à compreensão dos processos identitários que dinamizam os valores e a produção dos sentidos ativados pela comunidade em seu território e entorno. Implica a proximidade com dinâmicas comunitárias que consideram a defesa dos ecossistemas e dos valores e bens ancorados em sítios ambientais como indispensáveis para a continuidade de conhecimentos e manifestações culturais. E, sendo assim, abarcam igualmente o desen-

volvimento de ações de integração das práticas refletidas na qualificação humana e estrutural do território.

A segunda dimensão – *Cultural* – corresponde aos processos de valorização da memória e dos bens culturais a partir das atividades e formas de transmissão dos saberes, valores estéticos e simbólicos, mobilizados pelos projetos, programas e ações socioculturais do Oyá, ativadores de novos usos do patrimônio como objeto gerador de formas emancipatórias de interação e promoção social.

A terceira e última dimensão analisada diz respeito à *Educação* e abrange as formas de aprendizagem e metodologias para o patrimônio desenvolvidas pelas pedagogias ancestrais do Oyá e seus princípios formativos – orientados para uma educação inclusiva e plural, constantemente atualizados pelas demandas e aspirações coletivas dos moradores(as), levando em conta os aspectos geracionais.

Explicitadas as dimensões, demonstramos, a seguir, como elas interagem nos diferentes ritmos e tempos pedagógicos dos projetos do instituto, evidenciando uma série de aportes e recomendações que convocam para leituras e atuações intersetoriais para a educação e o protagonismo cultural.

Atores de encantamento: experiências de ancestralidade

A ideia de atores de encantamento nos permite enxergar a educação e a produção cultural em um plano reflexivo. Nesse sentido, a produção de valores culturais não está apartada da experiência educativa e étnico-cultural. O instituto está intimamente ligado à história do terreiro Ilê Axé Oyá, na comunidade de Pirajá. Davel e Rosa (2017) analisaram em um estudo de caso a gestão do Cortejo Afro, bloco de carnaval também ligado ao terreiro e criado no mesmo ano do instituto. Os autores destacam os processos de inserção do Cortejo na cena cultural da Bahia, buscando perceber os contextos de produção e consumo culturais do bloco do Instituto Oyá e o papel do Terreiro de Mãe Santinha. Construída em uma longa trajetória de ações sociais pautadas na arte e na cultura, é possível afirmar que tal experiência de produção cultural, impulsionada pelo carnaval, mantém a matriz religiosa e seu ethos, uma ancestralidade traduzida na estética, e

que é vivenciada ao longo de todo o ano, além do carnaval, nas ações do Oyá.

Assim, o que chamamos de atores do encantamento se traduz na presença de uma ancestralidade, conduzida como uma forma de estar no mundo característica e original, mas também extremamente atual e reconhecida internacionalmente. A participação do Cortejo, por exemplo, nos eventos em Paris, demonstra o protagonismo do artista Alberto Pita na produção do bloco, e que reverbera nas atividades educacionais do Instituto Oyá. As performances de Veko Araújo na ala de Oxalá impactam visualmente os desfiles, mas inspiram a produção de roupas e adereços nos ateliês, que contam com a participação dos meninos e meninas do bairro.

Pensando o contexto desse território e de suas pedagogias, um olhar sobre o Cortejo permite destacar a produção de conhecimento no plano cotidiano. A preparação para o carnaval e para as festas ao longo do ano movimenta a vida no terreiro. No Oyá, pautadas por exercícios de aprendizagem, emergem noções de valor simbólico e consumo cultural acionadas na cadeia da produção cultural gestada e ensinada na estrutura colaborativa e participativa da casa. O envolvimento da comunidade não se esgota em ações, mas é construído comum, mediado pelo respeito intergeracional, produção conduzida nesse ethos de saberes e fazeres transmitidos cuidadosamente.

Figura 1 – Veko Araújo na ala de Oxalá (desfile do Cortejo Afro)



Fonte: José Roberto Severino, Salvador, fev. 2020.

Outro aspecto relevante do Cortejo Afro é o alcance territorial das pedagogias envolvidas em sua produção ao articular redes com outros espaços associativos de zonas próximas ao bairro. O cortejo, nesse sentido, constitui evento cultural que procura integrar a região com os demais territórios da cidade e estabelecer relações de cooperação com instituições culturais e poder público local, mostrando que Pirajá tem história e tem cultura, como menciona a coordenadora.

O Oyá Criativa e o Oyá Educa – outros dois importantes projetos – são pautados por atividades de arte e cultura direcionadas a crianças, jovens e adultos em ateliês e salas no espaço do terreiro. Mesmo que não haja uma formulação conceitual explícita na perspectiva educativa libertadora do Oyá, não é difícil fazer entrelaçamentos com o pensamento de Paulo Freire (1997, p. 41), para quem a Educação e a Cultura são indissociáveis e primordiais para que os sujeitos se assumam como seres sociais e históricos, pensantes, transformadores e realizadores de sonhos.

No caso do Oyá Criativa⁷, isso se expressa pelos artistas e mulheres experientes com a costura. Além de propiciar a formação profissional de jovens e adultos a partir das expertises existentes na comunidade, ele dinamiza a produção de uma moda autoral bastante reconhecida e balizada na memória, nos saberes e nas expressões estéticas locais. O que se reflete em protagonismos de reconhecimento histórico e identitário da cultura afrodiáspórica na região. As novas formas de apropriação do patrimônio construído pelo projeto criam igualmente alternativas de geração de renda para as mulheres e corroboram para a autoestima de crianças e adolescentes, a fim de quebrar padrões do estigma racial.

7 Durante a pandemia, o projeto foi direcionado para a produção de máscaras, distribuídas no bairro e nos hospitais.

Figura 2 – Coleção “Gênesis” – Projeto Oyá Criativa⁸

Fonte: Instituto Oyá. Disponível em:
<https://institutooya.org/web>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Em uma das visitas ao ateliê de costura, presenciamos as discussões sobre a escolha dos materiais para um projeto que estava em curso. As meninas criaram um objeto a partir de materiais plásticos descartados. A dinâmica de produção dialogada e dos processos de criação compartilhados atravessa todas as atividades, contudo, a autoridade das mulheres mais velhas nos lembra que o terreiro, criado por mãe Santinha, é lugar de presença da ancestralidade.

No Oyá Educa, essa ancestralidade se adensa na forma de oficinas de múltiplas linguagens, onde o patrimônio imaterial é ativado na dança, na percussão, no teatro e na arte, assim como na noção de preservação dos recursos naturais que circundam o bairro Pirajá. Em todos esses espaços educativos, a consciência integral de bem viver, característica dos grupos afrodescendentes, faz-se presente para a permanência de suas cosmologias e para o fortalecimento de projetos sustentáveis para o território.

8 Coleção lançada em julho de 2022, em São Paulo, com a colaboração e parceria do Ocupação 9 de Julho- MSTC e da Associação Nossa Soma Múltipla.

As preocupações com a preservação do Parque São Bartolomeu perpassam constantemente a comunidade, tendo em vista as investidas do mercado para sua privatização, que põem em risco a continuidade das formas de existência comunitária e o significado ancestral espiritual dos ambientes que o compõem relacionados aos orixás. Como explica a coordenadora Nívia Luz, o acesso a esse patrimônio e o usufruto do espaço são imprescindíveis, pois ele respira a ancestralidade e a espiritualidade das comunidades de terreiro. Não é por acaso que o Oyá Educa é definido pelas criadoras e pela equipe como disparador de uma pedagogia do afeto, de relações de autonomia e de formação humana integral. Isto é, atua como um ambiente educativo para a diversidade cultural atrelada à compreensão socioecológica do território.

Figura 3 – Atividades artísticas do Oyá Educa



Fonte: disponível em: <<https://institutooya.org/web/oya-educa/>>.
Acesso em: 7 mar. 2022.

Reconhecido não só na região, mas também fora dela, o projeto prima por uma ética do cuidado fortalecedora dos vínculos sociais e das práticas culturais. As metodologias mediadas pelas mulheres afrodescendentes e os profissionais colaboradores do projeto abrangem também, e de maneira sistemática, as problemáticas do acesso e perma-

nência das crianças e dos jovens no sistema formal de ensino, criando alternativas para as desigualdades educacionais. Para isso, oferece aulas de reforço escolar no contraturno, além de pautar nas escolas o tema da diversidade cultural nos currículos, reportando a Lei nº 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

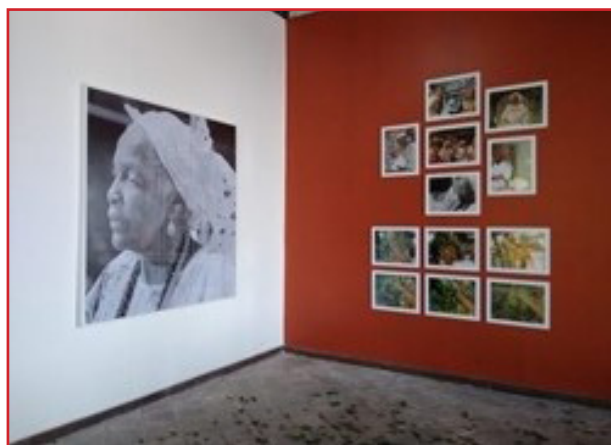
Cabe destacar os constantes investimentos em eventos educacionais, como as Jornadas Pedagógicas abertas à participação de educadores e educadoras das escolas, que, apesar das dificuldades e resistências, mostram o empenho do instituto em estabelecer parcerias com a rede pública de ensino.

Não seria possível desenvolver aqui o argumento do corte epistemológico da pedagogia ancestral do instituto em suas articulações com a perspectiva decolonial. Mas podemos inferir sobre a potência do PCI ativada pelo Oyá como chave de compreensão de um patrimônio integrado, conforme nos sugere Márcia Chuva (2020), servindo como fórmula inspiradora para um entendimento decolonial: território, cultura, educação e direitos de mãos dadas. São iniciativas visibilizadas nos desdobramentos da trajetória acumulada do Oyá, por meio da proposição de projetos e interlocuções em andamento.

Os novos projetos em curso contemplam a proposta de criação da universidade UNIPRETA e de um museu, com o objetivo de mostrar e preservar a história do Bairro Pirajá e o acervo do Cortejo Afro produzido ao longo dos anos.

Outro aspecto que tem sido fonte de atenção do instituto é o intercâmbio com instituições de memória. Prova disso foi a recente participação no Programa de Residência Artística⁹ do MAM – Museu de Arte Moderna da Bahia.

9 O programa convida instituições e coletivos artísticos para ocupar os espaços e realizar atividades no museu.

Figura 4 – Exposição do Instituto Oyá no MAM

Fonte: notícia na página do MAM: “Instituto Oyá inicia residência artística no MAM. 2022”.
 Autor: Geraldo Moniz. Disponível em: <<http://www.mam.ba.gov.br/2022/08/instituto-oya-residencia-artistica-mam/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

Na oportunidade de diálogo com o museu, o Instituto Oyá promoveu oficinas de Economia Solidária e modelo de negócios, oficinas artísticas, literárias e criativas, de estamperia, dança, aulão popular para pré-vestibulandos, contação de histórias, exposição, rodas de conversa e palestras sobre o Complexo Florestal das Águas do São Bartolomeu¹⁰. De modo a integrar com suas pedagogias de viés decolonial a face ética e política do legado patrimonial, introduzindo outros sentidos e vivências culturais num espaço museal.

A trajetória do Oyá e os agenciamentos criativos encontrados pela instituição durante e após a pandemia, de modo a manter enraizadas suas pedagogias ancestrais para o patrimônio em suas lutas e encantamentos, interpelam-nos para reflexões acerca de antigos e novos debates. Destes, ressaltamos os movimentos sociais emergentes de ampliação dos circuitos de fruição dos repertórios patrimoniais não hegemônicos e das medidas de salvaguarda, permeados pelo debate crítico e situado entre diferentes territórios educativos e de gestão do patrimônio.

¹⁰ Informações retiradas do site do MAM. Disponível em: <<http://www.mam.ba.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

Soma-se a eles, a defesa por medidas públicas sob um viés pluralista e democrático de cultura e de educação, desde os distintos intersaberes que sustentam as variadas noções de patrimônio cultural que convivem nos territórios da cidade. Na mesma medida, elas sinalizam para tomadas de decisão participativa que levem em conta as dimensões implicadas à qualificação estrutural e social das realidades nas quais distintos conhecimentos e ações de preservação se realizam, visando ao desenvolvimento sustentável e humano das comunidades detentoras e à assunção de direitos coletivos.

Considerações finais

O Instituto Oyá e suas articulações com instituições de pesquisa e ensino apontam para uma agenda *da porteira para fora*. Como sugere YáNivia, (SANTANA, 2019), as relações do Oyá com a cidade e seu entorno, bem como com as redes nacionais e internacionais das quais passou a fazer parte após a pandemia, dizem-nos de um fazer social e das implicações das políticas públicas do campo do patrimônio cultural.

As respostas do trabalho do instituto e sua resiliência diante dos efeitos da crise sanitária desenham possibilidades e demandas urgentes relacionadas ao PCI para o pós-Covid-19. Conforme Rolim (2020, p. 254), embora a incerteza do momento atual, é inegável que a pandemia reforçou pautas fundamentais como a mudança de paradigmas, da relação com os bens patrimoniais e dos processos de circulação cultural, como reportam as ações da instituição. Nesse sentido, as proposições presentes nas pedagogias próprias das populações afrodescendentes somam-se às outras práticas e agendas em diálogo, respostas em comum acerca das ausências, arbitrariedades e autoritarismos do Estado, como nos informa Rubim (2007), fortalecendo reivindicações políticas de caráter inclusivo e de reparação nos âmbitos da Educação e da Cultura.

Para finalizar esta breve reflexão, destacamos a gestão da cultura associada à formação cidadã. Assim como as posições que buscam encampar uma militância antirracista não distante das preocupações ambientais, entre outras pautas, que nos permitem vislumbrar os encantamentos

promovidos a partir de pedagogias ancestrais comprometidas com um futuro que não despreza a experiência.

Referências

AZEVEDO, Thales de. *Povoamento da cidade de Salvador*. Salvador: Itapuã, 1969.

CHUVA, Márcia. Patrimônio cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: DUARTE, Alice (Ed.). *Seminários DEP/FLUP*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, v. 1, p. 16-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>. Acesso em: 31.jan.2023.

COSTA, Natacha. Apresentação. In: SINGER, Helena (Org.) *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Moderna, 2011^a, p. 9-15 (Coleção Tecnologias do Bairro Escola).

DAVEL, Eduardo; ROSA, Renata Saback. Gestão, cultura e consumo simbólico no Cortejo Afro. *RPCA*, Rio de Janeiro, Edição Especial, p. 13-30, ago. 2017.

FRAGA, Hilda Jaqueline de; SEVERINO, José Roberto. El protagonismo de las mujeres em los circuitos del patrimonio cultural inmaterial: una mirada sobre Bahía, Brasil. In: *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-Covid en América Latina y el Caribe*, UNESCO, 2022, p. 105-122.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como uma categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*, 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 25-33.

INSTITUTO Oyá. Disponível em: <<https://institutooya.org/web/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MATTOS, Waldemar. *Pirajá: relíquia do heroísmo baiano*. Salvador: UFBA/Centro de Estudos Baianos, 1987.

MONIZ, Geraldo. *MAM: Instituto Oyá inicia residência artística no MAM*. 2022. Disponível em: <<http://www.mam.ba.gov.br/2022/08/instituto-oya-residencia-artistica-mam/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

OYÁ EDUCA. Disponível em: <<https://institutooya.org/web/oya-educa/>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PEREIRA, Júnia Sales. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZENARI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Caroline (Org.). *Memória, Sensibilidade e Saberes*. Campinas/São Paulo: Alínea, 2015, p. 64-68.

QUIJANO, Anibal. ? BienVivir?. Entre el “desarrollo” y la descolonialidade del poder. *Revista Contrapunto Bienes Comunes, Saqueo y Resistências*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguai, p. 83-93, jun. 2013.

ROLIM, Marina de Souza. Desafios da preservação do patrimônio cultural em tempos de pandemia. In: *VI ENANPARQ – Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Universidade de Brasília, Brasília DF, 2020, p. 255-260.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições e enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 11-36.

SAN MARTIN, P. (Org.). *Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-Covid en América Latina y el Caribe*, UNESCO, 2022.

SANTANA, Nivia Luzia Silva de. *Da perseguição à exaltação: a reconfiguração do Candomblé da cidade de Salvador em um produto cultural*. 2019, 100 p. UFBA: Salvador. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA, Paula (Org.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdez Editores, 2009, p. 1-29.

V PARTE

EDUCAÇÃO E

CONSCIÊNCIA

PATRIMONIAL

A EXPLORAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO E DE CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL EM CONTEXTO DE MUSEU: UM ESTUDO COM ALUNOS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO (BRAGA - PORTUGAL)¹

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ²

Introdução

Este texto procura apresentar os resultados de um projeto de investigação-ação realizada no âmbito da unidade curricular de Educação Ambiental e Patrimônio Cultural, no módulo de Patrimônio Cultural, realizado numa turma de 65 alunos do 3.º ano do Curso de Educação Básica, da Universidade do Minho.

O projeto de investigação-ação integra a planificação e implementação de uma visita de estudo ao património arqueológico da cidade de Braga, especificamente ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa. Tem como principal enfoque analisar como os alunos universitários produzem evidência histórica a partir da interpretação e análise das fontes patrimoniais observadas, bem como que consciência histórica patrimonial manifestam perante o confronto direto com estas.

O estudo enquadra-se no âmbito da investigação que tem sido desenvolvida em torno da Educação Histórica e Patrimonial (SOLÉ, 2014a; 2015) e que tem se pautado pela análise das concepções de alunos e também de professores (embora este último menos significativo) relacionados com

1 Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

2 Professora da Universidade do Minho/Instituto de Educação, CIE d. Contato: gsole@ie.uminho.pt

conceitos de segunda ordem ou estruturais (LEE, 2001) como o de evidência, explicação, significância, empatia, narrativa, conceitos relacionados com a construção e compreensão da História, ou seja com a natureza da História.

A análise das concepções dos alunos implica uma ancoragem na Epistemologia da História, ao nível da consciência histórica (RÜSSEN, 2010), e na investigação já existente em Educação Histórica, assim como ao nível de estudos em Educação Patrimonial (RODRIGUES, 2010; PINTO, 2011; OLIVEIRA, 2012; ALMEIDA, 2014; PEREIRA, 2014; NUNES, 2015; 2017; PINTO, 2011; PINTO, 2019).

Será nesse âmbito que este projeto de investigação-ação, desenvolvido em aprendizagem situada, de contacto direto com sítios arqueológicos e fontes patrimoniais objetuais, contribuirá para evidenciar e nortear novas práticas de ensino e aprendizagem de História, relacionadas com a utilização de fontes patrimoniais objetuais, como evidência e significância em Educação Histórica, que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial nos nossos alunos.

Este projeto de investigação-ação procura também refletir sobre as práticas educativas da docente da unidade curricular, que aqui assume o papel de professora-investigadora, numa perspetiva auto-reflexiva de melhoria da sua ação, mas principalmente analisar o desenvolvimento emancipatório do aluno na construção do conhecimento histórico e patrimonial. Num quadro de inovação pedagógica como fator de qualidade na formação de futuros educadores e professores, consubstanciado no modelo de Bolonha, relacionado com o uso da evidência e desenvolvimento da consciência histórica, em situação de contacto direto com fontes patrimoniais (sítios e museu).

Patrimônio cultural e identidade

Existem vários sentidos para o conceito de “patrimônio”, que no senso comum surge relacionado a valores de pertença, pessoal quando falamos em patrimônio como “conjunto de bens”, direitos e obrigações de uma entidade, relacionado com a ideia de “herança” ou de “bens de

família”, isto no sentido jurídico; local e até mesmo universal, quando o associamos à concepção de “bem cultural” integrando um conjunto de bens de uma coletividade, como no caso do patrimônio arquitetônico, do patrimônio cultural e do patrimônio natural. Recentemente, o conceito surge associado à concepção de “bem cultural”, ligado a várias dimensões da cultura, e particularmente ao edificado. Neste sentido, distinguimos diferentes dimensões do patrimônio, que podem ser agrupadas em dois tipos de patrimônio: o patrimônio cultural e o patrimônio natural.

O conceito de “patrimônio cultural” nos últimos anos sofreu profundas alterações ao nível do seu significado e amplitude. Inicialmente o discurso patrimonial referia-se exclusivamente aos grandes monumentos artísticos, ou seja, aos edifícios que pelo seu valor histórico e arquitetônico deveriam ser preservados. Depois, o conceito de patrimônio cultural foi-se alargando, e avançou-se para uma concepção de patrimônio entendido como um conjunto de bens culturais, referentes às identidades coletivas. Desse modo, paisagens, tradições, costumes, sítios arqueológicos, objetos de arte, passaram a ser reconhecidos e integrados no legado patrimonial, em nível local, regional, nacional ou internacional. Essas alterações no entendimento do conceito de “patrimônio cultural” relacionam-se com as transformações e modificações a respeito do que se entende por “patrimônio” e “cultura” e da inter-relação entre esses dois conceitos numa perspectiva histórica.

Embora o interesse pelo patrimônio surja como uma preocupação evidente em várias épocas do passado, e este sentimento de nostalgia, de valorização e preservação do patrimônio esteja já bem presente no século XIX com o romantismo, é, no entanto, no século XX, que a legislação imana no sentido de classificar e preservar o patrimônio. Essa crescente atitude, em nível internacional, de revalorização do patrimônio histórico-cultural resulta da maior valorização, massificação, internacionalização e universalidade que se impôs no século passado à temática associada ao patrimônio (MANIQUE e PROENÇA, 1994). A internacionalização da preocupação com os bens patrimoniais e o reconhecimento de que a salvaguarda destes era um assunto que extrapolava as fronteiras nacionais acarretou a

criação de vários organismos, comissões que refletiam esta preocupação de salvaguarda do patrimônio, em nível internacional, e que se traduziu na imanação de legislação e procedimentos jurídicos para regular e defender os bens de valor excecional.

As preocupações relativas ao patrimônio levaram a UNESCO, em 1972, a redigir a *Convenção para a Protecção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*, lei internacional que impõe aos estados o dever de participar na salvaguarda de bens que possuem um valor universal de exceção. Essa convenção estabelecia o tipo de locais classificados como patrimônio natural ou cultural que pudessem ser inscritos na lista de Patrimônio Mundial, e criou o Fundo do Patrimônio e o Comité do Patrimônio Mundial. A convenção estipula os deveres dos estados-membros, no que diz respeito à identificação dos locais potenciais e ao seu papel de preservação do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. De entre os vários países que aderiram à convenção desde o primeiro momento, encontra-se Portugal, que viu reconhecido vários dos seus locais classificados como Patrimônio Mundial, comprometendo-se a conservar esse patrimônio e a proteger o seu patrimônio nacional.

A *Convenção de 1972 da Unesco* distingue Patrimônio Cultural de Patrimônio Natural, em que “Patrimônio Cultural designa um monumento, conjunto de edifícios ou sítio de valor histórico, estético, etnológico ou antropológico” e “Patrimônio Natural designa algo com características físicas, biológicas extraordinárias, habitats em risco e áreas de grande valor científico estético ou do ponto de vista da conservação”. A mesma lei define os diferentes tipos de patrimônio cultural, por monumento entenda-se “obras arquitetónicas, trabalhos de esculturas e pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, habitações rupestres e combinações de estilos, que sejam de valor universal incalculável do ponto de vista histórico, artístico e científico”; conjunto de edifícios, integram: “grupos de edifícios, separados ou contíguos, que devido à sua arquitetura, homogeneidade e situação na paisagem sejam de um valor incalculável do ponto de vista histórico, artístico ou científico”; sítios integram: “obras efetuadas pela mão do Homem ou obras combinadas do Homem e da natureza e zonas incluindo sítios arqueológicos, que sejam

de valor universal incalculável do ponto de vista histórico etnológico ou antropológico” (UNESCO, 1972). Essa lei define ainda os critérios para a inclusão de propriedades de interesse cultural na Lista de Patrimônio Cultural.

A par desta ‘mundialização’ e ‘internacionalização’ do patrimônio, o interesse nacional e local pelo patrimônio emerge também, revelando-se pela necessidade de uma filiação, de traços distintivos e identitários (PINTO, 2011). Assim, em Portugal, a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, para além de definir as orientações da política patrimonial, clarifica o conceito e o âmbito do patrimônio cultural, ou seja, o que se entende por um ‘bem cultural’ (Artigo 2º) e os critérios de apreciação (Artigo 17º), seleção (Artigo 15º) e classificação (Artigos 15º e 18º). De acordo com a referida lei, “integram o patrimônio cultural todos os bens que, sendo testemunhos de civilização ou de culturas portador de interesse cultural relevante devam ser objeto de especial proteção e valorização” (Artigo 2º), quer seja histórico, paleontológico, arqueológico, linguístico, documental, arquivístico, audiovisual, bibliográfico, fonográfico, fotográfico, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico. Essa lei promove também a noção de identidades culturais, na medida em que considera como patrimônio cultural todos os bens culturais de valor excecional em nível nacional e internacional, que integrem o patrimônio português ou que com este apresentem conexões significativas (Artigo 5º). Estabelece ainda a referida lei regimes especiais de proteção e valorização para diferentes tipos de patrimônio (arqueológico, arquivístico, audiovisual, bibliográfico, ou fonográfico). Visa envolver vários intervenientes neste processo de seleção, classificação e preservação do patrimônio cultural, no sentido de uma maior aproximação do patrimônio à sociedade civil, mas a maior responsabilidade caberá sempre ao Estado Português (Artigo 3º), com o envolvimento das autoridades locais e municipais, no âmbito de uma cooperação nacional e internacional na salvaguarda do patrimônio português (Artigos 3.º, 4º e 6º).

Pereiro (2002) sistematiza essas ideias de patrimonialização, reforçando o papel de especialistas e políticos na definição de critérios para a identificação e classificação de um bem como patrimônio:

[...] o patrimônio cultural não existe, porém é inventado, criado e construído pelos grupos humanos. Nada foi criado para ser patrimônio cultural, porém para outros fins, só quando começa a ser escasso, singular, exótico ou representativo de algo, é que é considerado como tal. Para que isso aconteça é necessário um processo de patrimonialização que atribua valor a algo. O patrimônio cultural vai ser criado pelos especialistas, pelos políticos e pela sociedade civil. Neste processo, os museus têm um papel relevante (PEREIRO, 2002, p. 142).

A relevância do patrimônio para a educação histórica e patrimonial

O patrimônio surge associado a outros conceitos, nomeadamente ao de memória e identidade, que se relacionam também com o passado. Sobre esse assunto, debruçamo-nos já num outro artigo (SOLÉ, 2012) em que procuramos relacionar consciência histórica, memória e identidade, também com o conceito de patrimônio. Investigadores e estudiosos desses assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do patrimônio material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) ou patrimônio imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente. Nesse sentido, Seixas (2004) sugere que “o passado comum, preservado pelas instituições, tradições e símbolos, é um instrumento crucial – na construção das identidades coletivas no presente” (p. 5). David Lowenthal, um autor proeminente em estudos sobre memória e preservação de patrimônio, destaca esta ideia: “O patrimônio está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados – em tudo desde as galáxias aos genes” (SEIXAS, 2004, p. 3). Na sequência dessa mesma ideia, Nora (1997, citado por PINTO, 2011) “salienta a necessidade de se criar arquivos, museus, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres- *os lugares da memória* – dado que não há memória coletiva espontânea” (p. 17).

Identidade e memória são inseparáveis, dependem uma da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo ‘memória coletiva’ no estudo de Da-

vid Lowenthal parece que tem sido usado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade da existência do próprio conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequado e compreensível para as pessoas comuns e não historiadores, usado para compreender o passado.

Várias pesquisas no âmbito da educação em museus têm demonstrado as enormes potencialidades da exploração da cultura material no desenvolvimento da temporalidade histórica dos alunos. Pais (1999) defende esse argumento ao afirmar que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (p. 44). No estudo europeu *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents* (ANGVIK e BORRIS, 1997, citado por PAIS, 1999), constata-se que os jovens consideram os legados históricos as fontes mais fidedignas. Nesse estudo, os jovens portugueses, em relação ao estudo da História, manifestam um maior agrado pelos legados históricos – «museus e lugares históricos» e «documentos/fontes históricas» (PAIS, 1999, pp. 36-37). E são de entre os jovens da Europa dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e lugares históricos» e [...] confiam bastante mais na capacidade de significância histórica dos «museus» (p. 40). Os dados do estudo acima citado permitem depreender que os alunos privilegiam o museu como um dos locais primordiais de ensino/aprendizagem do passado e da História.

Relativamente ao papel educativo do património no ensino da História, a investigadora Helena Pinto (2011) defende que “a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à história local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (p. 3), sendo por isso necessário desenvolver competências através de experiências de aprendizagem “que lhes permitam pensar o espaço – observar, questionar, procurar informações, comunicar ideias – e serem capazes de atuar nele” (p. 4).

A relação entre património e educação é cada vez mais óbvia, quer no meio escolar, como nas várias instituições que visam divulgar, promover e preservar o património (museus, sítios arqueológicos, núcleos museo-

lógicos, etc.), quer pelos vários agentes promotores do património, como sejam as autarquias, o turismo, que procuram aliar fatores económicos, culturais, sociais, mas também políticos (SOLÉ, 2015) .

As investigações em Educação Histórica têm evidenciado uma valorização crescente em temáticas do património e na promoção de “literacia patrimonial”, o que tem contribuído para uma afirmação da Educação Patrimonial como área de investigação. Em termos metodológicos, o contacto com fontes patrimoniais contribui para fomentar a Consciência Histórica e Patrimonial (PINTO, 2011; SOLÉ, 2015).

Devemos, portanto, recorrer a experiências pedagógicas que permitam o contacto direto com fontes patrimoniais, que permitam interpretar fontes históricas, questioná-las, compará-las, avaliá-las e produzir conhecimento histórico sobre o passado interagindo com o património.

Um estudo de caso exploratório de investigação-ação subordinado à Educação Patrimonial em contexto de museu

Este estudo de caso exploratório foi implementado com alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, na Unidade Curricular de Educação Ambiental e Património Cultural, concretamente no módulo de Património Cultural lecionado por mim na Universidade do Minho. No âmbito desta Unidade Curricular, procuramos que os alunos contactassem com diferentes tipos de património cultural e natural, explorando fontes icónicas (imagens, filmes no You Tube), pesquisa e consulta de sites da internet, realização de visitas virtuais a museus e sítios históricos/arqueológicos (Castros/citânia, Braga Romana, Conimbriga, etc.) e visitas de estudo, com o objetivo de promover competências de “literacia patrimonial”. O contacto direto com os objetos/artefactos, com as fontes patrimoniais e com os sítios arqueológicos é fundamental para uma melhor apreensão, visualização e consequentemente uma maior capacidade de interpretação e de inferência do património. Achamos que não fazia sentido trabalharmos sobre património e não efetuarmos nenhuma visita que implicasse o contacto direto e *in situ* com o património. Este estudo faz parte do projeto de investigação-ação que realizámos com os alunos do 3.º ano da

Licenciatura em Educação Básica, que integrava a visita a vários sítios de interesse histórico da cidade de Braga, referente ao patrimônio arqueológico de Braga, nomeadamente o Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa e laboratórios; Termas Romanas do Alto da Cidade e Fonte do Ídolo, inserindo-se esta visita no tópico temático do programa “Braga Romana”. Neste texto apenas iremos centrar-nos na atividade patrimonial implementada na visita de estudo ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa e nos dados recolhidos a partir de um guião-questionário que os alunos preencheram ao longo da visita, explorando os artefactos/objetos das várias salas do museu, já que publicámos um outro estudo que integrava os outros espaços visitados (SOLÉ, 2014b). Essa visita foi previamente marcada e organizada pela docente da UC, que após todas as diligências formais e burocráticas solicitou ao museu uma visita guiada, tendo como suporte o guião-questionário, que foi previamente entregue aos alunos e ao guia. Integrou a exploração das várias salas do museu, começando o percurso na sala 1, seguindo-se as salas 2, 3, 4 e terminando na cave com a observação do espaço-cripta, e incluiu ainda a visita ao laboratório do museu. Neste texto nos centramos na análise dos dados recolhidos pelo instrumento usado durante a visita ao museu, o guião-questionário que os alunos preencheram durante a visita.

Metodologia do estudo

Descreve-se neste texto o estudo exploratório implementado com contornos de investigação-ação (COHEN e MANION, 1990) que realizámos nesta turma do 3.º ano, em que participaram 65 alunos, no âmbito da UC de Educação Ambiental e Patrimônio Cultural, no módulo de Patrimônio Cultural. Este projeto de investigação-ação procura interpretar e refletir sobre as práticas educativas da docente da unidade curricular, numa perspetiva auto-reflexiva de melhoria da sua ação, mas principalmente analisar o desenvolvimento emancipatório do aluno na construção do conhecimento histórico e patrimonial a partir de sítios históricos e fontes patrimoniais, num quadro de inovação pedagógica como fator de qualidade na formação de futuros educadores e professores, consubstanciado

no modelo de Bolonha. Nesse processo de formação tem-se vindo a adotar uma abordagem isomórfica, assumindo-se no processo de formação dos nossos alunos a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças.

Definimos o nosso problema de investigação: *De que forma os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica a frequentar o módulo de Patrimônio Cultural interpretam a evidência histórica de sítios históricos e fontes patrimoniais?*

Nesse sentido, são formuladas as seguintes questões de investigação:

- Como usam os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica os objetos/artefactos enquanto evidência de um passado histórico?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem estes alunos em contexto de museu quando exploram objetos/artefactos?
- Qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais móveis em contexto de museu para o desenvolvimento de uma literacia patrimonial dos futuros educadores e professores do Ensino Básico?

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados elaborámos um instrumento: o guião-questionário da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa. No decorrer da visita de estudo realizada pela docente e pelo guia do museu, os alunos exploraram as várias salas e ao longo da visita preencheram o guião-questionário. Procedemos a outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante e por vezes focalizada (EVERSTON e GREEN, 1986). Como observadora participante, pude constatar, no decorrer da visita de estudo, que por vezes os alunos sentiam alguma dificuldade na realização da tarefa, nomeadamente em articular as informações veiculados nas respetivas salas, nos objetos/artefactos observados e nas informações facultadas pelo guia, com o questionamento inferencial que lhes era solicitado no guião-questionário.

Métodos de análise dos dados

A partir deste instrumento – guião-questionário da visita de estudo ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa –, procedemos à recolha e posterior análise e categorização dos dados. A metodologia adotada é predominantemente *qualitativa* e de *natureza interpretativa* (Erickson, 1986), centrada na análise de conteúdo (BARDIN, 1994) dos dados recolhidos a partir do instrumento (guião-questionário da visita) e categorizados de forma analítica e sistemática, tendo por base a *Grounded Theory* (STRAUS e CORBIN, 1998). Procedeu-se ainda para uma melhor explicitação dos dados a indicadores de frequência (análise quantitativamente), partindo das categorias emergentes.

Análise e discussão dos dados

Apresenta-se de seguida os resultados do estudo exploratório de investigação-ação, centrado apenas nos dados recolhidos do guião-questionário aplicado durante a visita de estudo ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa. As respostas dos alunos ao guião-questionário foram objeto de análise, permitindo uma primeira codificação de dados. Dessa análise dos dados emergiram alguns indicadores descritivos que permitiram identificar ideias comuns nas respostas dos alunos, que foram agrupadas a partir de dois constructos, “Usos da evidência” e “Consciência histórica”, inspirados no estudo realizado por Pinto (2011), e das respetivas categorias, correspondentes a níveis de progressão conceptual das ideias dos alunos.

O constructo “Usos da evidência”, relacionado com as concepções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais objetuais, foi possível a partir da análise das respostas dos alunos a três das questões do guião-questionário da visita de estudo ao Museu Arqueológico D. Diogo de Sousa, em que se pedia para inferirem e se apelava à projeção de conjecturas.

O que podes saber acerca do que observas das coleções nesta sala? (questão 3.1)

Destaca um dos artefactos (vestígio arqueológico) (questão 3.2)

Que questões colocarias para saber mais sobre este artefacto? (questão 3.3)

Pelos vestígios arqueológicos que evidência histórica constróis acerca da economia dos romanos? (questão 4.2)

Uso da evidência

Verificámos que os alunos entenderam as fontes patrimoniais objetuais como provedoras de informação, inferiram a partir delas conhecimentos sobre o passado, mas denotamos em alguns alunos a preocupação de reproduzir informação que é transmitida pelo guia, enquanto outros contextualizaram essa informação integrando conhecimentos prévios, ou problematizaram e questionaram as próprias fontes, à luz de várias interpretações e possibilidades. Foram assim identificados quatro níveis de ideias, que categorizamos:

- *detalhes superficiais da informação*
- *inferência a partir de detalhes concretos*
- *inferências a partir de elementos relacionados com o contexto*
- *problematização/pensamento complexo.*

Detalhes superficiais da informação

Ao contrário dos resultados do estudo de Pinto (2011), realizado com alunos dos 6 aos 18 anos, os alunos da Licenciatura em Educação Básica não revelaram ideias alternativas, entendidas como indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou centradas no senso comum. Tal facto advém, provavelmente, de estes integrarem nas suas respostas não apenas o que inferem da fonte patrimonial objetual, mas a informação dada pelo guia durante a visita guiada, para além dos seus conhecimentos prévios. Muito embora os detalhes da informação apresentada pelos alunos fossem muito superficiais e alguns apresentassem mesmo ainda uma conceção de passado deficitário.

“As peças não são só de Braga” (questão 3.1).

“A população devia pertencer a uma elite urbana muito abastada, possivelmente maioritariamente comerciantes” (questão 4.2).

“Seis ligações viárias” (questão 6.2).

“Os romanos eram um povo muito ligado à religiosidade, possuíam muitos deuses” (questão 6.3).

As conjecturas levantadas pelos alunos denotam uma relação com o contexto da época, mas também indagação e questionamento sobre múltiplas interpretações com base na evidência.

“De que forma exata os utensílios eram utilizados uma vez que por serem tão rudimentares é mais difícil para nós compreendermos” (questão 3.2).

Inferência a partir de detalhes concretos

Descrição reportando informação a partir de alguns elementos observados das fontes patrimoniais objetuais, integrando informação das explicações veiculadas pelo guia. Integram-se nessa categoria as respostas de alunos que apresentam uma descrição simples ou em alguns casos um pouco mais elaborada e detalhada das fontes patrimoniais. As respostas são meramente descritivas, com base numa interpretação superficial das fontes.

“Evolução dos instrumentos de trabalho e caça, conhecer os materiais utilizados” (questão 3.1).

“Foi uma época bastante rica, com a criação de vários objetos que melhoravam e facilitavam a vida da população, assim como a importância dada ao imperador devido à sua imagem estar sempre representada nas moedas” (questão 4.2).

“Existência de vários espaços, como os domésticos (utensílios usados na cozinha e despensa). Existia também as termas que representavam um espaço de lazer. Os utensílios, na maioria, eram feitos de barro” (questão 5.1).

“Bracara Augusta tinha seis ligações viárias e utilizava os marcos miliários, pois neles estavam presentes os nomes dos imperadores” (questão 6.1).

“Foi uma época bastante rica, com a criação de vários objetos que melhoravam e facilitavam a vida da população, assim como a importância dada ao imperador devido à sua imagem estar sempre representada nas moedas” (questão 6.3).

As conjecturas veiculadas pelas questões que colocariam às fontes objetuais reportam-se também a detalhes funcionais, e de pormenor.

“O que significam as palavras presentes no artefacto (Guerreiro)?” (questão 3.2).

Inferência a partir de detalhes do contexto integrando contributos explicativos

Respostas que evidenciam a combinação/articulação entre inferências a partir do que observam e contributos explicativos relacionados com o contexto veiculados pelo guia, situando a informação inferida a partir da fonte com o contexto social e político da época.

“A partir destas coleções é possível ficar a conhecer o desenvolvimento tecnológico de cada época, das técnicas e objetos existentes, bem como o aparecimento de outros materiais como os metais que se foram tornando cada vez mais importantes” (questão 3.1).

“A economia dos romanos provinha do comércio. Os romanos vieram para Portugal à procura do ouro e de azeite. Vieram também para expandir os territórios para terem mais recursos naturais” (questão 4.2.).

“Através da observação desta sala ficamos a conhecer melhor a organização da cidade romana de Braca Augusta. Cada espaço tinha a sua funcionalidade, como comércio, lazer e habitação. As casas dos grandes senhores tinham jardins virados para o interior, realizavam as suas refeições no triclinio que era uma sala de refeições, na qual havia três leitos inclinados, dispostos em volta de uma mesa. Tinham cozinha (luxo que os mais pobres não possuíam), tinham inúmeros escravos, etc. Podemos comparar as suas casas a um grande centro comercial” (questão 5.1).

“Verifiquei que já existiam ‘placas’ que informavam os marcos miliários, que eram colocados em cada milha (mil passos). Para além desta função estes marcos também serviam para enaltecer alguém. Como Roma

era considerada o centro de tudo e daí surgiu o provérbio: “Todos os caminhos vão dar a Roma” (questão 6.1).

“Aquilo que é possível constatar é que os romanos estabeleciam uma relação com as divindades através de ofertas com inscrições gravadas no granito da região que davam as estas divindades. Estas inscrições demonstravam o reconhecimento individual às divindades indígenas, a deuses romanos até de origem oriental pelas graças concedidas” (questão 6.3).

As conjecturas levantadas pelos alunos denotam uma relação com o contexto social da época, mas também indagação e questionamento sobre múltiplas interpretações com base na evidência, integrando informações recolhidas ao nível das explicações dadas pelo guia.

“Eu entendi que este artefacto era utilizado na caça, mas tinha mais utilizações?” (questão 3.2).

Problematização/pensamento complexo

Inferências pessoais problematizadoras ao nível da interpretação, questionando, colocando hipóteses, tendo por base interpretações múltiplas, mas contextualizadas. Questionam a evidência, cruzando elementos diversos (políticos, sociais, culturais e económicos) de um mesmo contexto, ou fazendo conjecturas sobre o contexto, integrando vários contributos explicativos e interpretativos, e denotando pensamento complexo ao nível do uso da evidência.

“É compreensível a diversidade de matérias-primas de que progressivamente o homem se serviu para os seus objetos, a evolução da tecnologia de fabrico dessas peças (desde a pedra ao metal) e a progressiva diferenciação social entre indivíduos e a comunidade” (questão 3.1).

“É interessante saber que as facas e arpões ainda hoje têm essa forma. Gostaria de saber como é que esse povo inventou esses instrumentos com tão poucos recursos” (questão 3.2).

“Os vestígios arqueológicos revelam atividades relacionadas com o comércio, exploração agrícola e mineira; exploração do ouro e da pesca. A abundância e a qualidade da olaria na época também é essencial destacar” (questão 4.2).

**Quadro 1 – Níveis de progressão de ideias de alunos do
3º ano de Educação Básica sobre o uso da evidência quando
interpretam fontes patrimoniais**

Uso da Evidência												
Categorias	Exploração de artefactos e espaços museológicos do Museu D. Diogo de Sousa											
	Sala 1				Sala 2		Sala 3		Sala 4			
	3.1 O que podes saber acerca do que observas das coleções nesta sala?		3.3. Que questões colocarias para saber mais sobre este artefacto?		4.2. Pelos vestígios arqueológicos que evidências constróis acerca da economia dos romanos?		5.1. O que podes concluir acerca do que observas nesta sala?		6.1. O que podes concluir sobre as ligações viárias de Bracara Augusto?		6.3. O que podes concluir sobre a religiosidade dos romanos?	
	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%
Detalhes superficiais da informação	3	5%	3	5%	16	25%	6	9%	9	14%	18	28%
Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação	39	56%	29	45%	32	49%	22	34%	24	37%	24	37%
Inferências a partir de elementos relacionados com o contexto integrando contributos explicativos	14	22%	7	11%	10	15%	34	52%	11	17%	5	8%
Problematização/pensament o complexo	9	14%	5	8%	7	11%	3	5%	16	25%	18	28%
Não respondem			21	32%					5	8%		
Total de alunos	65		65		65		65		65		65	

Fonte: elaboração própria.

Relativamente aos constructos que emergiram indutivamente da análise qualitativa dos dados das respostas ao guião-questionário e inspirados no estudo de Pinto (2011), relativamente quanto ao uso da informação e da evidência histórica, esses alunos, perante fontes patrimoniais móveis (artefactos e objetos), apresentam ideias pouco sofisticadas sobre o uso da evidência. Limitaram-se a enumerar os detalhes que observavam e a reproduzir informação, predominando o nível 2 - Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação, variando a percentagem entre os 37% e os 56 % .

Esses dados vão ao encontro dos dados do estudo de Pinto (2011), em que o nível de inferência a partir de detalhes concretos foi o predominante no 7.º e no 10.º ano.

O nível de “problematização/pensamento complexo” surge pouco expressivo, com exceção das questões 6.1 e 6.3, respetivamente com 25% e 28% dos alunos a situarem-se nesse nível, associado ao sistema das ligações viárias de Bracara Augusta e à religiosidade na época romana.

No questionamento realizado pelos alunos, denota-se que este se limita na sua maioria a questões centradas em detalhes concretos, integrando elementos transmitidos em termos informativos pelo guia da visita de estudo. No entanto, constatamos que, quando a informação transmitida expressa perspectivas e teorias explicativas diversas sobre a fonte, o grau de sofisticação de pensamento é maior, pois 52,2% do total dos alunos se situa no nível “Inferências a partir de elementos relacionados com o contexto integrando contributos explicativos”, isto relativamente à questão 5.1: “O que podes concluir do que observas nesta sala 3?”. Constatou-se que os alunos tendem a melhor compreender as fontes (objetos/artefactos) quando devidamente contextualizadas (sala 3 - o uso de réplicas/maquetes das termas e domus), predominando inferências contextualizadas.

É ao nível do questionamento das fontes patrimoniais que se denota nesses alunos maiores dificuldades, associadas provavelmente a uma cultura de ensino-aprendizagem instalada, mais tradicional, em que eles têm um papel passivo na aprendizagem, pautando-se pela fraca estimulação do pensamento reflexivo, indagativo e crítico. Isso se denota no questionamento às fontes objetuais pela elevada percentagem de alunos (45%) que se situam no nível 2 - “Inferência a partir de detalhes concretos” e “reprodução de informação.”

Consciência histórica

Procuramos analisar, a partir das questões colocadas com base na escolha de um artefacto da sala 1 do museu – 3.2. *Indica a sua importância para: a) aqueles que o construíram; b) hoje compreendermos a época em que foi construído*, e a partir do que observavam na sala 4 - Testemunhos alusivos às ligações viárias de Bracara; 6.2. *Que importância teria para os romanos? E para nós?* –, as concepções dos alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Que tipos

de compreensão os alunos revelaram acerca do significado do patrimônio no passado e no presente, a partir da interpretação das fontes patrimoniais?

Relativamente a esse constructo, foram assim identificados três tipos de ideias em termos de *consciência histórica* dos alunos da Licenciatura em Educação Básica quando interpretaram fontes patrimoniais, que categorizamos, tendo por base comparativa o estudo de Pinto (2011):

- *Consciência de um passado fixo*
- *Consciência histórica emergente*
- *Consciência histórica explícita.*

Consciência de um passado fixo

O passado em termos genéricos é visto como estático, fixo e intemporal, como fonte de conhecimento de uma época ou realidade do passado, avaliando-o, por vezes, à luz do presente (presentismo). Alguns alunos limitaram-se a valorizar o passado pelo passado, como fonte de conhecimento de uma época e de uma sociedade, materializado nas fontes patrimoniais.

“Os homens do paleolítico (idade da pedra lascada) construíram o biface com o intuito de caçar, raspar e cortar a carne dos animais” (questão 3.2. a).

“No paleolítico predomina o fabrico de instrumentos com pedra com a técnica da pedra lascada” (questão 3.2.b).

“Marcar distância, prestar culto ao imperador e a seus antepassados” (questão 6.2).

Consciência histórica emergente

A relação entre passado-presente surge a dois níveis, como paralelismo entre o uso e a função da fonte patrimonial objetual no passado, contextualizando-o à época e a sua continuidade no presente em termos de modelo de funcionalidade e atendendo às suas características especí-

ficas, ou a um outro nível, centrado apenas na sua contextualização à luz da época, revelando uma orientação temporal emergente. Diversos alunos reconheceram paralelismos entre o passado e o presente ao nível da herança tecnológica do trabalho dos metais, expressando ideias de continuidade, mas ao mesmo tempo de mudança e de diferença, revelando uma consciência histórica emergente em termos de significância económica e social.

“Construíram o machado de bronze para se defenderem e cortarem materiais necessários para assegurar a sua sobrevivência” (questão 3.2.a).

“A época em que foi construído dá-nos a percepção da importância do material e a sua resistência, bem como a forma como foi trabalhado” (questão 3.2.b).

“Seria importante, na medida em que permitia uma maior facilidade de acesso, bem como uma consciência relativamente às distâncias (marcada pelos miliários – de 1.000 em 1.000 passos). Permitia também uma maior possibilidade de comércio, trocas comerciais e negócios” (questão 6.2.).

Consciência histórica explícita

A relação entre passado, presente e futuro surge bem explícita na resposta de alguns alunos, na medida em que as noções de mudança e permanência surgem nas interpretações que realizam às fontes patrimoniais objetuais/artefactos, considerando a diversidade de contextos socioeconómicos e culturais em que estas se inserem e denotando pelas suas respostas uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao interpretarem-nas de forma contextualizada, processos essenciais à compreensão histórica.

“Para caçar (lanças, arpão, microlâminas)” (questão 3.2.a).

“O que nós temos hoje são coisas que já foram pensadas, mas agora têm novo design, estrutura, são mais modernas. Podemos também perceber como era feita a caça naquele tempo” (questão 3.2. b).

“Para os romanos eram muito importantes, pois permitia situá-los durante as suas viagens (para saberem quanto faltava até ao final do seu

percurso). Para nós, mostra-nos a inteligência dos nossos antepassados, que já faziam algo da espécie dos atuais sinais de demarcação de distância nas nossas estradas” (questão 6.2.).

Quadro 2 – Ideias de alunos do 3.º ano de Educação Básica em termos de consciência histórica quando interpretam fontes patrimoniais objetuais

Consciência histórica				
Categorias	Exploração de artefactos do Museu D. Diogo de Sousa			
	Sala 1- escolha de um artefacto		Sala 4- Ligações viárias – marcos miliários	
	3.2. Indica a sua importância para: a) aqueles que o construíram. b) hoje compreendermos a época em que foi construído		6.2. Que importância teria para os romanos? E para nós?	
	N.º alunos	%	Nº alunos	%
Consciência histórica de um passado fixo	31	48%	21	32%
Consciência histórica emergente	24	37%	33	51%
Consciência histórica explícita	8	12%	7	11%
Não responde	2	3%	4	6%
Total de alunos	65	100%	65	100%

Fonte: elaboração própria.

Quanto às ideias dos alunos em termos de “consciência histórica”, os dados revelaram uma distribuição mais equilibrada pelos tipos de consciência histórica: 1- Consciência histórica de um passado fixo; e 2- Consciência histórica emergente, na questão 3.2. a e b, com 48% e 37% respectivamente, e mais expressiva ainda na questão 6.2., com 51% dos alunos a expressarem ideias que se situam ao nível da consciência histórica emergente.

Conclui-se assim que o grau de sofisticação do pensamento desses alunos, em termos de “consciência histórica”, depende não só da fonte em si, mas também da forma como integram a informação inferida e recolhida a partir de várias fontes analisadas. Os resultados da análise dos dados tendem a evidenciar também níveis de sofisticação de pensamento díspares no grupo turma, que se pode dever em parte também à sua grande heterogeneidade devida a percursos escolares diferentes, pois um número considerável de alunos da Licenciatura em Educação Básica vem de outras vias de ensino que não o das humanidades.

Considerações finais

Como docente da Unidade Curricular Educação Ambiental e Patrimônio Cultural no módulo de Patrimônio Cultural, através deste projeto, partindo da análise dos dados recolhidos num contexto de prática educativa, através da estratégia de visita de estudo, procurei analisar como os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica usam os objetos/artefactos enquanto evidência de um passado histórico; que tipo de pensamento histórico desenvolvem em contexto de museu quando exploram objetos/artefactos e qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais móveis em contexto de museu para o desenvolvimento de uma literacia patrimonial e educação patrimonial desses futuros professores do Ensino Básico.

Da análise dos dados podemos destacar que, quanto ao uso da informação e da evidência histórica, os alunos, perante fontes objetuais/artefactos patrimoniais, facilmente reproduzem a informação que lhes é transmitida. Um número significativo de alunos da Licenciatura em Edu-

cação Básica apresenta ideias pouco sofisticadas sobre o uso da evidência quando interpretam fontes objetuais/artefactos patrimoniais, limitando-se a enumerar os detalhes que observavam (nível de “Inferência a partir de detalhes concretos” e “reprodução de informação”), variando a percentagem entre os 36% e os 57 %. A problematização é pouco expressiva e surge mais evidente quando a informação é mais escassa e com teorias diversas não consensuais. Os alunos sentem dificuldades em colocar questões às fontes objetuais/artefactos, alguns nem as colocam, e predominam questões centradas em detalhes. Esses dados estão em linha com os resultados obtidos no estudo realizado por Pinto (2011) com alunos, mas também com professores.

Verificámos também no nosso estudo que os alunos dão sentido aos objetos quando estes estão contextualizados, tal como Hooper-Greenhill (1999) sustenta, referindo-se à interpretação dos objectos de museus e sugerindo que a construção de significados depende do conhecimento anterior e dos valores preexistentes: “Vemos de acordo com o que sabemos e damos sentido de acordo com o que vemos” (p. 13).

Estes resultados contribuíram para que a docente refletisse sobre as suas práticas e estratégias pedagógicas no sentido de fomentar nos alunos uma maior capacidade de interpretação e questionamento das fontes objetivas/artefactos, ao nível do uso da evidência, procurando fomentar nos alunos a construção do conhecimento histórico, num quadro de inovação pedagógica.

Apresentamos algumas sugestões em termos de implicações deste estudo ao nível da prática docente. Reconhecer a necessidade de se explorar fontes objetuais patrimoniais em diferentes contextos (virtual e *in situ*), em que os alunos deverão ter um papel mais ativo e participativo na construção do saber histórico. Promover discussão em pares/grupos e em grande grupo sobre o património com recurso a estratégias diversificadas no sentido de promover a Educação Patrimonial. Estimular os alunos ao questionamento das fontes e a exercícios de interpretação de fontes patrimoniais diversas.

Essas práticas educativas estão já a ser integradas na prática docente em várias UC lecionadas pela investigadora, como a UC de Iniciação à

Didática de Estudo do Meio e Didática da História e Geografia. Além disso, o envolvimento em projetos relacionados com essa área de investigação visa contribuir para o estudo e promoção da Educação Patrimonial, em que colaboro como investigadora, como, por exemplo, no projeto intitulado “ObjectLab-UB: realitats confluents per l’aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant el patrimoni digital objectual a l’Educació Secundària”, coordenado pela Dr. Tània Martinez da Universidade de Barcelona. Projeto que visa analisar as potencialidades pedagógicas da utilização de fontes objetuais por alunos do secundário, em contexto virtual (realidade aumentada), relacionadas com diferentes épocas e potenciando uma melhor compreensão e contextualização da realidade histórica de um determinado período, através da Didática do objeto/artefacto (SANTACANA e LLONCH, 2012). Para além desse projeto, outros estudos que integram a didática do objeto/artefacto e a Educação Patrimonial (PINTO, 2017, PINTO e ZARBATO, 2017; PINTO e SQUINELO, 2017; SANTACANA et al., 2016) visam promover uma educação patrimonial que estimule o método científico do processo histórico a ser adotado por alunos, mas também por professores, para que também estes promovam aprendizagens significativas através das fontes patrimoniais, em visitas de estudo a sítios patrimoniais e museus, promovendo-se a exploração dos objetos/artefactos contextualizados. Sendo o património uma construção social, é essencial a sua investigação e interpretação, como este estudo o comprova. É, por isso, fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais, entre as quais as objetuais em contexto de museu (educação não formal) e/ou em contexto de sala de aula (educação formal), tal como sustenta também a investigadora Pinto (2019).

Referências

- ASENSIO, Mikel.; SANTACANA, Joan; FONTAL, Olaia. (2016). Inclusión en patrimonio y museos: ‘más allá de la dignidad y la accesibilidad’. *Her&Mus. Heritage & Museography*, v. 17, p. 39-56, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A., 1990.

ERICKSON, F. (1986). Qualitive methods in research on teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3.^a edition). New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

EVERSTON, Carolyn; GREEN, Judith. Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 162-213.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. London: Routledge, 1999.

MANIQUE, António Pedro & PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da história, património e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MARTÍNEZ, Tània; LÓPEZ, Verónica; ASENSIO, Mike; SANTACANA, Joan. ¿Entretener o aprender? La evaluación de las tecnologías móviles en la didáctica del patrimonio. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 33, n. 1, p. 39-52, 2018.

MARTÍNEZ, Tània. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la escuela*, 101, 96-108.

OLIVEIRA, Carla (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Braga, 2012, 132 p. Dissertação de Mestrado (Curso de Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2012, 132 p.

PAIS, José Machado (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

PEREIRO, Xerardo (2002). Do museu ao ecomuseu: os novos usos do património cultural. In: PARDELLAS, Xerardo. *Turismo natural e cultural*. Vigo: Universidade de Vigo (www.rc.unesp.br/museutecnologia/artigos/domuseuaocomuseu.doc).

PINTO, Helena. *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga, 2011, 427 p. Tese de Doutoramento (Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais). Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga, 2011, 427 p.

PINTO, Helena; SILVA, Sofia; Sousa, Maria José; TEIXEIRA, Arnaldo. (2019). Experiencias de Educación Patrimonial con objetos arqueológicos en contexto

formal y no formal. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 34, n. 1, p. 83-99 (<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2041>).

PINTO, Helena; Zarbato, Jaqueline (2017), Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, v. 43, n. 4, p. 203-227, 2017. (<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>).

PINTO, H.; SQUINELO, A. P. (2017). O uso do patrimônio cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. *Pulso. Revista de Educación*, v. 40, p. 35-52, 2017 (<http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/253/206>).

RODRIGUES, Aldina. *Os podcasts na construção do conhecimento da história local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Braga, 2010, 114 p. Dissertação de Mestrado (Curso de Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2010.

RÜSEN, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. & Martins, Estevão Resende (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba (Paraná): Editora UFPR, p. 51-77.

SANTACANA, Joan; LLONCH, Nayra. *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Madrid: Trea, 2012.

SANTACANA, Joan.; MARTÍNEZ, Tània.; LLONCH, Nayra; LÓPEZ, Verónica (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 32, p. 23-38.

SEIXAS, Peter. Introduction. In: SEIXAS, Peter (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, p. 3-20, 2004.

SOLÉ, Glória. Consciência histórica, memória e identidade: aproximações a partir de um estudo de consciência histórica de crianças e jovens. In: Susana Gonçalves e Florbela Sousa (Org.). *Escola e comunidade: laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

SOLÉ, Glória (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Ebook, Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2014a (<http://hdl.handle.net/1822/31352>).

SOLÉ, Glória (Org.) O patrimônio arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In: SOLÉ, Glória (Org.), *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* (p. 95-124). Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2014b (<http://hdl.handle.net/1822/31352>).

SOLÉ, Glória (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2015 (<https://hdl.handle.net/1822/40238>).

STRAUSS, Anselm. & CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for development Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

Legislação

UNESCO, 1972 - Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural (consultado a 14/09/13. whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf).

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro - Lei do Património (consultado a 14/09/13. http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n).

SANTO AMARO DO SUL (RS - BRASIL): UM PERTENCIMENTO A SER FEITO

ANGELITA DA ROSA¹

Contextualizando o espaço: Santo Amaro do Sul

A pequena localidade de Santo Amaro do Sul, hoje pertencente ao município de General Câmara, teve relevante papel à época da formação territorial do Brasil. Embora sendo pouco conhecida por grande parte dos sul-rio-grandenses, está geográfica e temporalmente localizada no momento que marca o início dos mais antigos povoadamentos gaúchos, em especial a partir de 1750, em uma época marcada pelas disputas pelo território sul-brasileiro, entre as coroas ibéricas, quando ocorriam acirrados litígios pelos limites fronteiriços.

Dessa maneira, esse povoamento se desenvolveu a partir da construção de um fortim de víveres no ano de 1752, à margem esquerda do Rio Jacuí, em uma posição estratégica muito importante, entre Rio Pardo e Triunfo. Assim, com a demarcação das terras dos portugueses, ocorreu um aumento significativo dos povoadores luso-açorianos no território do Rio Grande do Sul, como forma de garantir o domínio da área. Nesse ínterim foram destinadas sesmarias para militares em várias partes do atual estado gaúcho, entre as quais, Santo Amaro.

Santo Amaro teve a demarcação das terras, ocorrida a partir de 1754, pelo engenheiro Alexandre José Montanha, e assim ocorreu a delimitação

1 Doutoranda em Educação (UFRGS), mestre em História (PUCRS), especialista em Educação e Patrimônio Histórico e Cultural (FAPA-RS). Docente do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/Campus Venâncio Aires. Contato: angeldarosa@hotmail.com

do local das ruas, casas, praça e também o lugar da igreja, buscando dar um ordenamento urbano.² Desde então, o templo tem como padroeiro Santo Amaro, que dá nome à vila e faz parte, de forma indelével, da sua história.

A Igreja de Santo Amaro³ está localizada na sede da vila, em um local privilegiado, tendo uma grande praça a sua frente e as casas do século XVIII em seu entorno, formando um quadrante histórico muito interessante do ponto de vista arquitetônico. Uma das raras e importantes referências acerca da Igreja da Vila de Santo Amaro é dada pelo viajante Saint-Hilaire, que descreve assim:

Antes da chegada a Curral Alto, percorremos a embocadura do Francisquinho, que corre à direita do rio. Deparamos, em seguida, a foz de um outro riacho, o Arroio do Carajal, que vem do mesmo lado e, pouco antes de anoitecer, passamos pela Vila de Santo Amaro, sede de uma paróquia. A esquerda há matas. A igreja fica no topo de uma colina e sobre seu declive veem-se pequenos grupos de casas, entremeadas de laranjeiras e gramados. Essa aldeia seria insignificante se apenas fosse composta de casas que se avistam do rio; mas asseguraram-se que na encosta da colina há muitas casas. Após cruzarmos Santo Amaro, ainda deixamos, à nossa direita, o Arroio do Conde (SAINT-HILAIRE, 1987. p. 369).

Assim, a Vila de Santo Amaro do Sul é um dos poucos conjuntos que mantém os traços na arquitetura da colonização luso-açoriana no Rio Grande do Sul, fato que levou ao reconhecimento da sua importância histórica em 1998. Ano em que se processou o registro de preservação nacional (tombamento) pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) da Igreja, da praça e de mais 13 casas em seu entorno, sendo estes alvos da conservação não só arquitetônica, mas também da história e da memória local e regional.

2 Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul/AHRGS. Códice F1180, maço 1765-74, fls. 211 a 230.

3 A Igreja Matriz, datada de 1787, tem como características na sua arquitetura: edificação de nave única e capela-mor, com forro liso em abóbada e coro; no altar-mor, destaca-se a imagem do padroeiro; os retábulos são de madeira com douramentos; e o arco-cruzeiro possui ornamentação em relevo, com motivos florais.

Historicamente, a pequena localidade cresceu e se desenvolveu de maneira considerável ao longo dos séculos. No entanto, quando o governo federal, na época do presidente Getúlio Vargas, criou o Arsenal de Guerra no distrito de Margem, elevando o mesmo à sede municipal, denominada como General Câmara, ocorreu o consequente rebaixamento de Santo Amaro à condição de vila, o que acarretou diferentes implicações, tanto positivas como negativas. Dentre as benéficas há a inegável preservação do patrimônio, porém como negativas, do ponto de vista de seu desenvolvimento, esta ação desencadeou uma grande estagnação socioeconômica na localidade, provocada pela desmontagem da estrutura política e administrativa que então ali havia.⁴

Atualmente, o panorama social apresenta uma realidade bastante estática, pois a localidade se caracteriza por ser um lugarejo com muitos aposentados e crianças, pois para os jovens não há formas de permanência, tendo em vista que as possibilidades de estudo e emprego são raras e escassas. Não há ensino médio em Santo Amaro, bem como a oferta de trabalho se restringe à pesca ou à agricultura, sendo raras as opções de pontos comerciais.

Conhecendo o método de Educação Patrimonial: fundamentos para ação em Santo Amaro

Como forma de conceituação, parte-se do entendimento de que a Educação Patrimonial é uma metodologia que está ligada ao conjunto de saberes que permeiam a existência de elos identitários entre cada um de nós. Assim, o processo ocorre com a conexão de diversas fontes de estudo, formais ou não formais, e é marcada pela compreensão de ser uma sistemática permanente. Dessa maneira, inicia-se partindo do conhecimento sobre determinado patrimônio histórico-cultural em sua realidade, voltando-se para a preocupação de colocar os indivíduos em interação ativa

4 Encontramos no jornal *Zero Hora* (24/6/1979, p.32), a matéria intitulada “A velha Santo Amaro”, com a informação de que em 1913 a comunidade era composta de 450 moradores. E na data de 1979, a população local não ultrapassava o número de 300 pessoas. Complementa a notícia a seguinte frase: “É uma cidade de velhos aposentados, onde não existe qualquer espécie de comércio”.

com este, a partir da compreensão do patrimônio que os cerca. Como por exemplo, “é nesse contexto de busca de uma história democrática, popular e solidária, de resgate do sujeito histórico, que surgiu a proposta de Educação Patrimonial” (FRAGA, 1999, p. 98).

De outro lado, é imperioso contextualizar a gama de conhecimentos acerca do conceito de patrimônio. Pode-se iniciar pela premissa, esclarecedora e simples, de que patrimônio está ligado e perpassa toda a manifestação humana, tanto as palpáveis, materiais ou tangíveis (e aqui se compreendem objetos, edificações, monumentos ou outras formas de produções sociais concretas) quanto as manifestações da cultura não palpável, imaterial ou intangível, como ritos, festas, costumes, saberes e fazeres. A partir dessa lógica e do presente entendimento, podemos afirmar que patrimônio cultural histórico e/ou natural são bens que nos cercam, por todos os lados e de várias formas. E a importante conscientização, de que tudo é patrimônio, qualifica o trabalho a ser realizado. Portanto:

O “patrimônio cultural” está na cabeça das pessoas e só tem sua existência garantida no momento em que é utilizado conscientemente pelos indivíduos, como base para a interação na vida social, para o enriquecimento e o desenvolvimento da vida individual e coletiva, para o reforço da sua identidade, de sua autoestima, de sua capacidade de decisão e autodeterminação (HORTA, 2000, p. 17, grifo meu).

Assim posto, é preciso frisar que os elementos básicos da metodologia trabalhada estão ligados a todas as construções e relações constituídas no decorrer da evolução das comunidades, bem como a sua decodificação para as populações que os cercam. Parte-se do entendimento de que só se preserva o que se conhece, reconhece e refere-se às pessoas. Esse é um processo dinâmico e contínuo que busca sensibilizar e aprofundar o olhar crítico para uma nova leitura de mundo e de história.

É importante que se diga que esta proposta educacional poderá ocorrer em qualquer local, seja ele no museu, na escola ou na comunidade.

de, ou ainda em todos os lugares juntos e entrelaçados, pois o objetivo é a aproximação, de maneira inter e transdisciplinar do patrimônio com as pessoas que se relacionam com este, na conjugação de inúmeros conhecimentos da população. Na proposta acima apresentada é imperioso compreender que o local de estudar transpõe os muros escolares, na compreensão de que em toda a comunidade existem materiais e fontes de estudos.

Com base na referida metodologia, parte-se da realidade imediata dos atores sociais, para que então ocorra o olhar para os bens a serem estudados, que na realidade são parte do cotidiano das pessoas. Dessa maneira, intenta-se que assim aconteça um sentimento de relevância ainda maior, pois, ao trabalhar um novo olhar daquilo que já era conhecido, este volta a ser redescoberto, compreendido, pertencido e valorizado. Com tudo isso, e ao mesmo tempo acontecendo, ocorre uma operação de enaltecimento e de reconstrução da própria história, pois se desenvolve, paralelamente, um processo de conhecimento e aproximação afetiva e racional com o objeto de estudo e seus vínculos de identidade, partindo-se para a necessária preservação. A análise e o olhar sobre o patrimônio, muitas vezes quase esquecido, resgatam sentidos e ajudam a compreender a história da comunidade e, através dela, também o tempo presente.

Com isso ocorre um avanço no “desenvolvimento intelectual e psicológico, afetivo e cognitivo, ativando os processos mentais superiores e enriquecendo a memória individual e seus mecanismos de registros e recuperação” (HORTA, 2000(B), p. 30), pois tornam as pessoas sujeitos ativos de seu tempo e de sua história.

Esta proposta metodológica nos apresenta uma importante marca, na qual os objetos necessitam “falar” para servirem como documento de estudos, e a forma que temos para satisfazer nossas dúvidas ou questionamentos é perguntando para poder entendê-los em toda a sua amplitude como conhecimento. Segue-se a linha de quanto mais perguntas realizadas e mais bem formuladas, melhor serão as histórias apreendidas do patrimônio estudado.

Compreendendo o processo: relato da experiência em Santo Amaro do Sul

Neste momento, parte-se para o relato de uma experiência realizada na comunidade de Santo Amaro do Sul, dentro de um contexto de diferentes projetos realizados pelo Núcleo de Cultura de Venâncio (NUCVA), naquela comunidade, na qual estive atuando junto àquela entidade. Vale, ainda, ressaltar que o município de Venâncio Aires⁵ se emancipou do então município de Santo Amaro, em 1891, ou seja, é um perfilho daquela vila.

Como relato preliminar e para dar a dimensão da interação com a pequena comunidade, o primeiro projeto realizado pelo NUCVA foi a restauração da bicentenária Igreja de Santo Amaro, datada de 1787. Junto com o processo arquitetônico, ocorriam duas ações paralelas e não menos importantes. Nestas havia um grupo de Arqueologia que trabalhava dentro e no entorno do templo; e um grupo de historiadores e outros pesquisadores que concretizavam ações de levantamento, coleta de dados e documentos sobre Santo Amaro em bibliotecas e arquivos, os quais conseguiram materiais inéditos, fotografias antigas e muitas informações. Além disso, realizavam entrevistas com estudiosos sobre a história de Santo Amaro, além de diversas conversas com os fiéis do padroeiro, moradores da vila e líderes comunitários.

Havia uma certeza: que deveria se reunir as informações e o conhecimento possível e destiná-lo, de alguma forma, ao benefício da própria comunidade. Esta afirmação se calcava em um forte sentimento de responsabilidade histórica, social e cultural, que foi o principal motivador pelo desencadeamento do projeto de restauração da Igreja. Porém, era sabido que haveria muito trabalho a ser feito, e de forma prática ficava a grande interrogação ligada às questões do que fazer para além das obras e pesquisas. E ainda uma situação muito mais complexa, pois se percebia claramente a necessidade de que ocorresse outro processo, tendo em vista que era perceptível que não adiantaria restaurar a igreja se a comunidade não se sentisse realmente dona e pertencente a esse patrimônio.

5 Venâncio Aires fica distante cerca de 70 km de Santo Amaro.

Trabalhando com a comunidade, foi notado que havia um distanciamento entre as pessoas e o rico patrimônio que as cercava, em especial se tratando das crianças, pois para elas a preservação patrimonial representava um subdesenvolvimento para a comunidade que nunca poderia se desenvolver, ficando para sempre “atrasada” em função das “casas velhas” da vila.

Percebeu-se, ainda, que os moradores mais antigos se ressentiam com a construção da barragem de Amarópolis,⁶ da década de 1970, pois ocorreu a alteração da paisagem natural, acelerando o enfraquecimento populacional e econômico da vila. Conjugado a isso, muitos consideravam que o tombamento do sítio histórico pelo IPHAN, de 1998, tenha sido mais um elemento prejudicial, pois com a demanda da preservação patrimonial ocorreu um consequente engessamento da vila, impossibilitando-a de tentar crescer e progredir.

Em outros momentos havia um sentimento de inquietação da equipe de pesquisadores quando ocorriam falas da comunidade que giravam em torno de questões, tais quais: Do que vale restaurar um bem patrimonial bicentenário e ouvir uma criança dizer que mora no barraco? Como a população terá orgulho do seu patrimônio se a sua vida não está ligada com o que ela vê ao redor? Como justificar o gasto com a preservação do patrimônio se o morador sai de casa andando no barro? Como se sentir parte do patrimônio no qual a sua preservação significa, em um primeiro momento, atraso e falta de desenvolvimento?

Com esse diagnóstico não havia outro entendimento a não ser que a única alternativa para se tentar auxiliar a comunidade, no entendimento, na conjugação e relação com o seu patrimônio, era o necessário trabalho com ênfase na Educação Patrimonial. Buscava-se dar novos olhares sob o patrimônio para a população, procurando mediar outros conhecimentos e provocar novas significâncias, em especial com a parcela mais jovem da

6 “A Barragem Eclusa de Amarópolis. A construção foi iniciada em 1971 e somente concluída em dezembro de 1974, e representou uma obra de vital importância para regularizar a navegação comercial no Jacuí. A eclusa possibilita às embarcações vencerem o desnível da barragem e desta forma seguirem navegando Jacuí acima em direção a Cachoeira do Sul. Disponível em: <https://generalcamara.rs.gov.br/turismo/visualizar/id/1002>. Acesso em: 23 jan. 2023, às 14h38.

população, ou seja, as crianças, que não se sentiam parte e nem pertencentes a todos os bens que ali estavam. Aliás, para estes, o que viam era, na realidade, um monte de casas velhas.

Iniciou-se a montagem de um projeto, fundamentado nos preceitos da Educação Patrimonial, e tendo como ponto de partida a realidade imediata de seus atores na relação cotidiana das pessoas com os bens estudados. Todo o processo de Educação Patrimonial foi orientado pela então coordenadora pedagógica do Núcleo de Cultura de Venâncio Aires, professora Gabriella Martins de Brito, e ocorreu conjuntamente e em paralelo à continuidade das investigações históricas.

O trabalho iniciou-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul, única entidade educacional na localidade de Santo Amaro, e foi desencadeado um processo focado na premissa de trabalhar o pertencimento e a identidade dentro do espaço histórico. Dessa forma, foi fundamental deixar os educandos vivenciarem o patrimônio que os cercava, estudá-lo, tocá-lo e questioná-lo muito, para vivenciá-lo de outra forma. A intenção era propiciar um outro olhar sobre aquilo que está ali todo o tempo e que, de certa forma, as pessoas não enxergavam mais. É interessante perceber que o ato de acostumar o olhar com algo faz com que aquilo se torne um objeto trivial, sem nenhum questionamento ou curiosidade, o que ocorria grandemente na relação dos moradores, em especial os mais jovens, com o patrimônio material existente. De certa maneira é o entendimento que todo o entorno está ali há tanto tempo que esse patrimônio não diz mais nada a respeito das pessoas.

Formulou-se um projeto ligado à escola, e havia a necessidade premente de uma parceria com os professores que nela trabalhavam. Fato a destacar é que nenhum dos professores do educandário, que atende todo Ensino Fundamental, é natural ou morava em Santo Amaro. Todos vinham de outras localidades para cumprir sua jornada de trabalho e retornar para seus municípios ao fim de cada dia.

A escolha do espaço escolar foi uma estratégia para a aproximação com a comunidade. Na escola, entra-se em contato com as crianças e, conseqüentemente, com as famílias. Em um segundo momento, a partir das informações que os alunos levam para dentro de seus lares, forma-se uma

rede para chegar aos demais habitantes. Além disso, a opção pelo ambiente escolar também ocorreu porque partimos da premissa que, obviamente, a sala de aula é um espaço de aprendizagem, e, conseqüentemente, seria uma parceria importante para o desenvolvimento do ambiente a ser criado com o processo. Assim, o processo que transcorreu dentro do educandário contou com múltiplos encontros, nos quais se objetivou concentrar acerca dos conhecimentos patrimoniais e históricos, baseados na premissa do potencial multiplicador dos saberes trocados na escola, chegando na comunidade e contando com o papel fundamental das famílias. Isso porque a educação com e para o patrimônio envolve os aspectos afetivos, sendo que estes estão intimamente ligados aos processos cognitivos superiores, a saber, a autoestima da criança, da família. E, por conseguinte, a localidade sofre uma reelaboração de pensamento e de experiência.

A proposta, desenvolvida, dentro do horário escolar, buscou ter uma relação interdisciplinar do conhecimento escolarizado e socialmente construído com o patrimônio. Pedagogicamente formulado, o projeto elencou elementos de ligação com o currículo e foi norteado pelos objetivos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) das diferentes áreas do conhecimento. O planejamento foi apresentado e discutido com o corpo docente, em reunião pedagógica, na qual foi notado que inicialmente o principal receio era este representar mais trabalho para os professores. Porém, depois de estruturado, o projeto foi muito bem aceito e acompanhado em todo o desenvolvimento pelos docentes. De maneira efetiva, a entrada de campo teve início no ano de 2007, mais precisamente no mês de junho, e solicitamos aos docentes que participassem do trabalho. Porém, optamos por sua livre escolha.

O trabalho com os educandos teve como ponto de partida o conhecimento e a percepção dos saberes prévios sobre a sua comunidade. Porém, o ato de imergir no ambiente de sala de aula possibilitou uma leitura mais aproximada da realidade vivenciada, o que pareceu ser bastante complexa e sobre a qual era necessário lidar, merecendo muitos esforços e engajamento. Por exemplo, constatou-se que os educandos eram moradores da vila, e aproximadamente 90% deles eram filhos de pescadores, os quais viviam em uma situação econômica de muita precariedade e de

carência material. Não foi tranquilo, pois foi perceptível que a autoestima se mostrava, muitas vezes, baixa, e o respeito por si, esvaziado de valor. Conforme Maturana (2000, p. 13), “[...] a responsabilidade e a liberdade só são possíveis, desde que o respeito por si mesmo permita escolher a partir de si e não movido por pressões externas”. O respeito a si vai inventar a possibilidade em nós do respeito por todas as outras coisas.

Assim, tendo em vista a realidade observada, foi possível a reflexão acerca dos seguintes questionamentos. Por exemplo: como as crianças vão valorizar um patrimônio histórico, se em primeiro lugar não se valorizam enquanto seres humanos? Como vão desejar conhecer esse patrimônio histórico, se ele representa um atraso para a localidade e, consequentemente, para as suas vidas?

Com todos esses elementos, foi primordial trabalhar um diferente e abrangente contexto de conhecimentos históricos e sociais da localidade. Percebeu-se que era necessária uma reconstrução ativa da história (social e afetiva) de Santo Amaro, ampliando horizontes e mostrando uma nova forma de refletir e perceber tudo que cerca as pessoas que ali viviam. Por isso, a ideia de educar para e com o patrimônio foi a ferramenta mestra do processo. A ideia central era ampliar esse processo para que toda a comunidade percebesse a importância do presente trabalho e consequentemente se engajasse nele. Dessa maneira, o foco era perseguir os seguintes passos: primeiramente, a ampliação de conhecimentos da história da localidade, para além do trivial que as pessoas sabiam por oralidade, seguindo para que ocorresse um pertencimento e o sentimento de corresponsabilidade pelo patrimônio; seja ele material, como as construções, ou imaterial, como as memórias, os conhecimentos, as tradições e os costumes, chegando ao ponto em que se processasse uma valorização vivencial e pessoal da própria comunidade.

Era pontual o desejo de que ocorresse uma mudança do posicionamento dos habitantes em relação ao patrimônio que os cercava. Notava-se que havia a necessidade de uma alteração das atitudes e de uma nova apreciação das pessoas, fazendo com que o que antes era desconsiderado, abandonado ou ainda destruído pudesse se tornar uma razão para que a comunidade trabalhasse para um bem comum.

O trabalho teve início com a história individual de cada aluno, partindo da história de suas famílias imediatas. Com base nesses relatos e recortes ressignificados sobre si, foi possível a busca pelo autorreconhecimento da comunidade da qual fazem parte e por sua ligação com esta. Dessa maneira, o pertencimento, que outrora foi desconhecido, agora iniciava um processo de reconexão íntima e intrínseca com a sua própria história. Foi um processo para se conhecerem e se inserirem como os “autores e heróis” de seus relatos. Muitas foram as relações de parentesco com membros da irmandade⁷ ou com os atores principais da economia de pesca. Atividade que uma vez foi considerada irrelevante, como simples ato de pescar, e agora já se via como recurso para transformá-la em sustento, ou até em arte, como a arte de escamas de peixe.

A variedade e complexidade das atividades executadas foram grandes, entre as quais estavam práticas diferenciadas, como palestras, leituras, visitas, filmes dirigidos, oficinas, seminários, entre outros que se tornaram pontes para o estudo patrimonial. A seguir, destacam-se, para exemplificação, alguns relatos do que foi executado. Apontam-se alguns que foram marcantes.

Uma das atividades foi a oficina para professores ligada às temáticas: patrimônio histórico, memória e preservação patrimonial. Esse trabalho foi executado através do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*.⁸ Nessa atividade, buscou-se questionar sobre as lembranças de infância, memórias, enfim, tudo aquilo que era considerado como um patrimônio pessoal. A partir das discussões temáticas, lançou-se a proposta de criação de “Baús de Memória” individuais, onde cada um dos professores confeccionaria o seu próprio baú e, dentro dele, colocaria objetos que lhes fizessem recordar momentos importantes, sejam eles felizes ou não. Para tanto, os participantes foram incumbidos de confeccioná-los em suas casas, po-

7 As Irmandades leigas eram uma tradição da colonização portuguesa no Brasil, sendo que estas foram responsáveis pela vivência do catolicismo e da fé nas mais diferentes localidades. Santo Amaro do Sul é um dos poucos lugares que mantém a tradição, onde está presente e atuante a Irmandade do Santíssimo Sacramento e Santo Amaro, de 1813, e que persiste com a tarefa de ser um órgão de destaque nas questões da comunidade e na organização da festa anual em homenagem ao santo padroeiro.

8 Autor: Mem Fox. Ilustrador: Julie Vivas. Tradutor: Gilda de Aquino.

dendo utilizar os materiais de que dispunham. O trabalho continuou em um segundo momento, no qual os educadores apresentaram suas memórias para os alunos.

Na continuidade ocorreu então a exposição dos objetos para os educandos, justificando a razão de cada um dos guardados nos baús pessoais, contando as histórias, trazendo elementos de suas recordações de infância ou fatos que marcaram suas vidas, bem como suas lutas, confrontos e conquistas. Após esse momento realizou-se uma reflexão sobre Memória do Passado, Memória do Presente e Memória do Futuro. Professores contaram sobre seu passado e seus sonhos, aquilo que conseguiram alcançar no presente, mediante seus esforços, e seus planos para o futuro. Já os alunos foram questionados sobre seus planos para o futuro, objetivos pessoais e profissionais. Isso fez com que a atividade se ligasse com a proposta da pesquisa para a confecção da árvore genealógica, a partir de relatos familiares, o que foi profícuo para o seu encaminhamento.

Outra atividade marcante foi a palestra do arquiteto Luiz Fernando Rhoden, na época pertencente ao corpo técnico do IPHAN e um dos responsáveis pelo tombamento nacional da Vila de Santo Amaro do Sul. A fala foi direcionada para alunos e professores, sendo caracterizada por ter um viés informativo e ilustrativo, pois trouxe aos presentes a possibilidade de analisar os dados acerca da constituição dos traçados urbanísticos e arquitetônicos presentes na Vila de Santo Amaro, bem como a importância daquele local em nível nacional, justificando as razões que levaram ao tombamento federal. A partir da análise do sítio histórico, os participantes puderam expor seus questionamentos e esclarecer demais dúvidas, sendo incentivados pelo palestrante a valorizar o lugar ao qual pertencem e ver o patrimônio histórico por outro prisma.

Em outro momento, realizou-se a oficina, a partir do curta-metragem *Dona Cristina perdeu a memória*,⁹ novamente para o corpo docente, de

9 *Dona Cristina perdeu a memória* (35 mm, 13 min, cor, 2002). Sinopse: Antônio, um menino de 8 anos, descobre que sua vizinha, Cristina, de 80, conta histórias sempre diferentes sobre a sua vida, nomes de seus parentes e santos do dia. E Dona Cristina acredita que Antônio pode ajudá-la a recuperar a memória perdida. Disponível em: <https://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/produ%C3%A7%C3%A3o/curtas/dona-cristina-perdeu-mem%C3%B3ria.html>. Acesso em: 28 jan. 2023, às 17h20.

forma a realizar a atividade no modelo de sessão comentada, na qual os participantes contaram com um momento para falar sobre o filme e realizar uma análise crítica. Dentre as falas foi possível trabalhar conceitos fundamentais, como patrimônio, lembrança, relíquia e, sobretudo, memória, sendo que estes ganharam ênfase durante a discussão proposta. Em contrapartida, foi possível traçar uma relação da atividade com a prática sobre esse assunto com os alunos.

Uma das facetas trabalhadas foi a questão arquitetônica, na qual foi importante mostrar aos alunos que era possível vivenciar a arquitetura, tocando, sentindo, quantificando e qualificando o material usado, a espessura das paredes, o tamanho das casas, entre outros elementos. Dessa maneira, o contraponto entre a arquitetura antiga e a atual foi necessário, indo ao encontro de questionamentos sobre como se constroem as casas hoje. É mais fácil ou mais difícil? Os trabalhadores da construção de hoje sabem realizar esse tipo de trabalho com casas antigas? Será que eles conhecem estuque e outras formas construtivas aqui utilizadas? Como é a minha casa? De que ano é? Como foi construída (técnica)? O que acontecia na minha região e no estado e país quando a Igreja e estas casas tombadas foram edificadas? E no meu país? E no mundo? E na minha família? Como eram as roupas dessa época? Quanto mais questionamentos, mais estudos demandam e outras tantas interrogações começam a surgir, possibilitando a abertura de um leque de relações com as áreas do conhecimento escolar.

Importante a clareza de que os questionamentos formulados iam ao encontro da família e da comunidade, interagindo e montando uma variedade de afetividades e desenvolvimento comunitário, a partir das buscas de respostas. Assim, foram possíveis inúmeras atividades, em diversas áreas do conhecimento e de diferentes formas, na tentativa de, ao aprofundar os estudos, conquistar a motivação dos professores e o consequente entusiasmo dos alunos.

Para além de tudo que foi apresentado aqui, é importante que se diga que esta proposta teve como meta a não descontextualização do patrimônio comunitário. Isto é, trabalhou-se em torno da importância histórica e cultural do patrimônio e da necessária preservação, pois se parte da com-

preensão de que os indivíduos, voltados para a manutenção, propagação e apego ao patrimônio que os cerca, vão perceber que este diz a respeito a eles próprios, num processo virtuoso que mescla o pertencimento e a preservação. Dessa maneira, é importante frisar que o objetivo, de maior relevância possível, é de dar sentido ao patrimônio que cerca cada pessoa, com um trabalho de valorização, ressignificação dos bens e das vivências, levando a um processo ilimitado de afetividade à história, à memória e à consequente preservação patrimonial.

Dentre as atividades realizadas na escola, as oficinas foram momentos em que se contou com muita receptividade, e, por isso, tornaram-se extremamente produtivas, pois instrumentalizaram professores e alunos com conceitos e conhecimentos que foram utilizados ao longo de todo o projeto, tanto na expressão verbal dos novos conhecimentos quanto na organização mental dos saberes que construíram. Os conceitos trabalhados, refletidos e apreendidos nas oficinas serviram de ferramentas para compreensão de uma gama enorme de novos conhecimentos e ressignificações.

Não foi fácil envolver a comunidade, mas a equipe foi persistente e utilizou diferentes formas de chegar ao maior número de pessoas da vila: convites entregues de casa em casa para todos para os eventos, explicando os objetivos, resultados e todas as ações previstas; cartazes e faixas pelas ruas e até um ato bastante insólito que foi a contratação do verdureiro para auxiliar na divulgação, já que semanalmente passava pela localidade com um alto-falante sobre o seu veículo anunciando as ofertas. Tudo isso levou a uma maior aproximação, mas não à garantia de sucesso pleno. Dentre a lista de eventos estava o “chá com a comunidade”, no qual objetivava-se fazer um momento em que era possível ter um atrativo a mais do que compartilhar histórias. Para tanto, enfatizamos que haveria um chá com bolachas e que a entrada seria gratuita, porém, mesmo assim, a participação não foi maciça. Entretanto, o prestígio e o reconhecimento das ações aconteceram de maneira imensurável, aos poucos, dentro e fora da comunidade.

No intuito de dar ênfase aos conhecimentos para a comunidade foi realizado um evento de três dias. No primeiro momento ocorreram palestras com os conferencistas – o arquiteto Luiz Fernando Rhoden, do IPHAN,

e o Sr. Francisco Pereira Rodrigues, escritor e poeta local. No segundo dia, os palestrantes foram Flávio Luiz Seibt (então presidente do NUCVA), Júlio Cesar de Campos Ramos (arquiteto responsável por várias restaurações na vila) e a professora Gabriella Martins de Brito (pedagoga, coordenadora do projeto de Educação Patrimonial). Já no terceiro dia de evento foi apresentado para a comunidade o filme *Um certo capitão Rodrigo*,¹⁰ da década de 1970, pois o mesmo foi filmado na vila de Santo Amaro, transformada virtualmente em Santa Fé, como cenário das gravações. Muitos habitantes nunca tinham visto o filme, ou por serem jovens demais e não sabiam, ou por serem idosos que acompanharam o processo das gravações, mas nunca tinham ido ao cinema para ver a obra pronta.

Assim, conjuntamente com a equipe da pesquisa histórica foram realizadas entrevistas, utilizando da metodologia da história oral, nas casas dos moradores, que permitiam que os depoimentos fossem gravados e filmados. Posteriormente, entrevistas registradas foram transcritas e textualizadas. Os resultados foram extremamente frutíferos, surgindo o livro *Arquitetando Santo Amaro a partir de suas raízes* e os documentários *Santo Amaro: turismo cultural* e *Santo Amaro: educação patrimonial*.

Almejava-se que com essas ações fosse possível que cada morador de Santo Amaro percebesse que, além de prédios tombados, os maiores patrimônios de Santo Amaro do Sul são as pessoas juntamente com o seu entorno. Mostrar que só há sentido em preservar a história da comunidade, se cada um dos habitantes compreender que propagando as memórias está contando também um pouco da história de sua vida. Dessa maneira, saber que ao valorizar essa história está igualmente valorizando a si mesmo e aos outros, como cidadãos com passado, com presente e com futuro. De certa forma, é buscar que o passado seja algo forte e que possa orgulhá-los, promovendo uma ampliação do potencial cultural e intelectual da comunidade.

10 Filme *Um certo capitão Rodrigo*, baseado no livro de Erico Verissimo, foi dirigido por Anselmo Duarte e estreou em 1971 (106 minutos). Sinopse: Um cavaleiro, meio soldado, meio gaudério, cabelo dourado ao sol, violão às costas, entra na pacata cidade de Santa Fé. Ninguém poderia imaginar que aquele homem estava entrando também em suas vidas. Cantando e bebendo foi conquistando os corações das mulheres e a admiração dos homens. Um contador de histórias, de aventuras, de guerras ou de mentiras? Disponível em: <https://filmow.com/um-certo-capitao-rodrigo-t8708/>. Acesso em: 28 jan. 2023, às 17h27.

O foco era conseguir mostrar às pessoas da comunidade que as vivências individuais fazem o coletivo, e de forma conjunta é construído o saber sobre suas vidas, evidenciando raízes comuns e as identidades. Intentou-se assim uma provável mudança em relação ao patrimônio, relacionada basicamente com a alteração das atitudes, fazendo com que o que antes era desconsiderado ou mesmo abandonado ou ainda destruído se torne uma razão para que a comunidade trabalhe para o bem comum, para a elevação de sua localidade. E assim buscar que esta se torne uma referência turística ou histórica, porém, antes de tudo isso, para que cada morador se sinta em um lugar único no mundo, o seu lugar.

Voltando para atividades da escola, é importante registrar que foi realizado o trabalho com textos acerca da história local com os alunos de 5ª a 8ª séries (hoje correspondentes ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental). Conjuntamente, foi realizado um outro trabalho, o cadastramento das edificações tombadas pelos alunos, e que puderam posteriormente trabalhar com uma pesquisa sobre as edificações salvaguardadas como patrimônio nacional. Os educandos buscaram reconhecer o sítio histórico coletando informações com os moradores da própria vila, e através desses dados e significados de cada prédio fizeram anotações, que foram sistematizadas e apresentadas pelas próprias crianças, sob a forma de seminário.

Outra ação importante foi a confecção de maquetes. Foi percebido pela equipe de trabalho que os alunos não eram familiarizados com a linguagem e dinâmica da maquete e que, de certo modo, careciam de habilidades desenvolvidas para isso. Consequentemente, percebeu-se que o tempo necessário para a confecção ultrapassaria em muito o tempo disposto, pois os encontros com as crianças eram em horário de escolarização. Ocorreram tentativas de utilizar o turno oposto ao da escola, porém a resposta foi ínfima. Na busca de respostas, soube-se que a maioria das crianças se ocupava com afazeres domésticos, cuidado de outras crianças, ou ainda ajudavam com a pesca nos momentos que não eram os de aula. Dessa maneira, foi necessário reinventar a maquete, para que fosse possível envolver os alunos em uma atividade que os fizesse exercitar mecanismos mentais semelhantes aos utilizados com uma maquete convencional, como reconhecimento, localização, adequação de tamanho (escala), acomodação e semelhança com a realidade.

Para finalizar, fica o registro de que o projeto se desenvolveu até o final de 2008, na escola e na comunidade. Porém é latente que a necessidade de se educar para o patrimônio em Santo Amaro jamais deixará de existir, pois os prédios estão presentes na vida de seus moradores todos os dias. É premente que as pessoas ressignifiquem, questionem, conheçam e se apropriem dos prédios e das histórias como parte do patrimônio histórico de suas vidas. Assim, será possível pensar que as histórias dos bens tombados se misturem com as histórias das vidas, chegando ao ponto em que a história do morador e a história do patrimônio sejam uma só e que ninguém consiga saber mais onde termina uma e começa a outra.

Referências

FRAGA, Hilda Jaqueline. Educação Patrimonial na escola. In: *Teoria e fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1999, v. IV.

HORTA, M. L. P. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Petrópolis, RJ: Museu Imperial, 2000.

HORTA, M. L. P. Patrimônio cultural e cidadania. In: *Museologia Social*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2000A, p. 11-20.

HORTA, M. L. P. Fundamentos de Educação Patrimonial. *Ciências e Letras – Educação e Patrimônio Histórico-Cultural*. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 27, p. 25-35, jan./jun., 2000B.

MATURNA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

SCHWINGEL, Majô. A Igreja em Santo Amaro: entre a vida cotidiana e a religião. In: BARROSO, Véra L. M. et al. (Org.). *Arquitetando Santo Amaro a partir de suas raízes*. Venâncio Aires: Traço, 2008.

Acervos

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul/AHRS

Arquivo da Cúria Metropolitana de Porto Alegre

Fonte de imprensa

A velha Santo Amaro. *Zero Hora*, Porto Alegre, 24/6/1979, p. 32.

ARQUEOLOGÍA EN LA ESCUELA: INDAGAR EL PASADO PARA CONSTRUIR EL FUTURO (BOGOTÁ - COLOMBIA)

LUZ MERY GUZMÁN LAMPREA¹
CECILIA LAMPREA DE GUZMÁN (Q.E.P.D.)²

Introducción

La educación debe abrir el camino para descubrir, conocer y entender lo que necesitamos aprender y porqué lo que aprendemos es importante para encontrar la libertad y dignidad de cada persona y de su comunidad. Para esto es necesario que desde la escuela, o desde cualquiera de los espacios de aprendizaje, se vea y se reconozca el conjunto que forman el territorio, la persona y la comunidad para que así los aprendizajes respondan a las necesidades reales y no a la que determinen algunos “sabios” que no están inmersos en la cotidianidad de quien aprende y de quien enseña. Aportes para una escuela afectiva y efectiva se hacen al compartir las experiencias propias de la práctica escolar en un lugar determinado.

Este artículo da a conocer elementos del proceso de investigación del contexto desde la escuela sobre Vestigios de la Cultura Chibcha – indígenas pre colombinos – en el Colegio Básico Rural Postprimaria de Sabanilla, Ubaque, Cundinamarca, Colombia. Se realizó en el encuentro con el entorno, fue parte del quehacer escolar, sin necesidad de que la participación tuviera calificación, fue voluntaria y abierta (a otros miembros de

-
- 1 Licenciada en Educación de la Universidad de Cundinamarca. Especialista en Gestión Educativa de la Universidad de Pamplona (N. de Santander, Colombia). Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, región Bogotá-Cundinamarca. Contato: luzmery.guzman@gmail.com
 - 2 Licenciada en Filosofía, Letras y Pedagogía de la Universidad Javeriana de Bogotá D.C. (Cundinamarca, Colombia). Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, región Bogotá-Cundinamarca.

la comunidad) que incentivó el interés por el conocimiento, el placer de aprender y a la vez re-definió el concepto de “la riqueza” personal y local. El territorio se convierte en aula, para reconocimiento de lo ancestral, disfrute de la realidad del entorno y aprendizaje autónomo.³

El contenido de este escrito se ha apoyado en ideas, escritos, libros y aportes en conversatorios y conferencias de Cecilia Lamprea de Guzmán (Q.E.P.D.), coordinadora del proyecto de investigación y siempre enamorada de Ubaque y de la Expedición Pedagógica Nacional; por ello es, y aparece, como coautora.

¿Dónde se desarrolló la práctica?

El lugar donde se desarrolló la práctica educativa de investigación es un territorio rural. Las necesidades económicas, la realidad social y cultural, hacen que los jóvenes campesinos requieran mucho o el total de su tiempo para el trabajo agropecuario. Teniendo en cuenta estas circunstancias y la dificultad para acceder a la escuela secundaria en el campo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia creó el Programa Postprimaria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, s.f.), que extendió hasta el noveno grado el sistema de “Escuela Nueva” (modelo que permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros).

Sabanilla es una vereda⁴ que hace parte de un municipio cercano a Bogotá, la capital de Colombia: Ubaque, que tiene variedad de climas, desde el cálido hasta el páramo. Sabanilla se encuentra a 2.800 m.s.n.m. con temperaturas entre los 8 y los 12 grados centígrados. En ejecución del Programa Postprimaria se inició en Sabanilla, en octubre de 1997, el bachillerato básico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, s.f.), comenzan-

3 Como antecedente a este artículo, dentro de esta cuarta edición del ciclo de experimentaciones – *Experimentações patrimoniais: práxis para uma educação dialógica*, existe un video alojado en el canal de YouTube del Centro Histórico y Cultural Santa Casa. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=TmU8lyVF7ag&ab_channel=CHCSantaCasa. Consultado el: 24 de septiembre de 2022.

4 En Colombia se le dice “vereda” a un espacio rural que hace parte de un territorio más grande llamado municipio que tiene una parte urbana rodeada de veredas.

do con el grado sexto, siendo yo maestra única a cargo del total de áreas y asignaturas hasta cuando en forma voluntaria, en el año 1999, sin cobrar por su trabajo, se unió al colegio la profesora Cecilia Lamprea de Guzmán, con la aquiescencia de las autoridades municipales. En el año 2000 se completó la educación básica en el colegio llegando al grado noveno y a partir del año 2001 continuó ofreciendo los 4 grados de secundaria básica además de la primaria y un año de pre-escolar.

Se puede ver su paisaje y conocer más de la historia de nuestro colegio en un video llamado “Un pequeño templo del saber en tierra chibcha” (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL & GALINDO, 2001). A pesar de existir la secundaria en Sabanilla, era difícil para los estudiantes, especialmente para las niñas acudir al colegio. Los padres y madres de familia no consideraban importante para sus hijos estudiar, preferían verlos trabajando y ganando dinero y manifestaban que sus hijas debían ocuparse de las labores de la casa y de apoyo en alimentación para las jornadas de siembra y cosecha. Fue un gran reto para mí buscar y encontrar maneras de adaptar los cursos de bachillerato al tiempo y las circunstancias de cada estudiante y de sus familias en el marco de su trabajo en el campo.

Figura 1 – El colegio Básico Rural Postprimaria de Sabanilla y su ubicación en Colombia



Fuente: Archivo de la investigación arqueológica en Sabanilla (2006).

Vivir en el lugar de trabajo me permitió como maestra designada para la Postprimaria crear espacios de aprendizaje libres de horarios estrictos, que recibieron el nombre de horario flexible: la tarea de enseñar y aprender se realizaba en momentos y horarios diurnos en los cuales cada persona, joven o adulta, en su condición doble de estudiante y trabajadora, pudiera hacerlo. O bien estudiar después de la labor agrícola, en la jornada nocturna. Y a quienes no pudieron o no quisieron ser parte del currículo escolar formal, se les ofreció aprendizajes de su interés como modistería, mecanografía, inglés o bases de uso de herramientas tecnológicas, en los cursos de extensión a la comunidad. Se buscó así que la realidad escolar no estuviera alejada de la vida real. Siempre abierta la escuela para los dispuestos a aprender, siempre abierta para quienes quisieron vincularse a la investigación.

Pensar la escuela de otra manera

La investigación del contexto, incluso la simple exploración del mismo o la sencilla salida del aula, no es una práctica común, porque generalmente la escuela se halla inmersa entre muros que difícilmente permiten observar el entorno. Sin embargo en Colombia desde la década de los años ochenta del siglo pasado en el marco del Movimiento Pedagógico⁵, maestras y maestros colombianos hemos realizado acciones que buscan transformar la escuela, y hemos propiciado redes y colectivos con este propósito. En esta línea de acción, como maestra me propuse ofrecer una escuela rural que acercara el conocimiento a partir de la realidad y a la vez que la realidad se acercara a la escuela a partir del conocimiento, buscando que fuera efectiva al momento de entregar bases fuertes para el aprendizaje de mis estudiantes. Tomando los elementos arqueológicos presentes en los espacios cercanos, dados a conocer por estudiantes a mi

5 El Movimiento Pedagógico surge como una acción colectiva en contra de la instrumentalización de los maestros y maestras como simples portadores de saberes, en determinadas formas y condiciones. Una de sus expresiones, que ha permanecido en el tiempo, es la Expedición Pedagógica Nacional. Para conocer más del Movimiento Pedagógico en Colombia puede leerse el artículo “El movimiento pedagogico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.)”. Disponible en: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf. Consultado el: 24 de septiembre de 2022.

cargo, pude hacerlo. Surgió la idea de vincular los signos de la presencia de culturas ancestrales a la labor de escuela.

Es por eso que el encuentro e investigación de pintura rupestre (pictogramas) de la cultura Chibcha, desde un colegio rural en la modalidad Postprimaria en Sabanilla, Ubaque, Cundinamarca, Colombia, como evidencia de la presencia ancestral indígena en el entorno, se constituyó en motivo y fuente de investigación, de auto-reconocimiento y por lo tanto de liberación. Un lastre del que debían liberarse mis estudiantes, cuando se inició la labor del bachillerato básico, era del pensamiento-sentimiento de que la pobreza y el no ser reconocido como valioso por la sociedad, era parte de ser habitante-trabajador del campo. Este ejercicio de autovaloración y de valoración del entorno es un proceso indispensable para la emancipación de las comunidades.

El asunto de reconocer valor en los hallazgos arqueológicos, que los habitantes llamaban “grafitis de los indios”, sumado a la intención siempre presente por preguntarse y preguntar sobre los significados y alcances de los mensajes dejados por los ancestros, se constituyeron en la base necesaria para la investigación que se asumió desde la lectura de contexto y de textos, y se plasmó en trabajos y escritos, que son ejercicio de pensamiento, de trabajo en equipo, de responsabilidad y de respeto.

Para “descubrir” el valor de lo que se hace y de cómo se hace, es necesario reconocer-se y para ello es fundamental poder ver-se en los ojos de otros. Esta experiencia la proporcionó la Expedición Pedagógica Nacional en su visita en 2001, a la investigación en Sabanilla.

En este trabajo se enuncia cómo se abordó la investigación de los vestigios arqueológicos chibchas presentes en el espacio cercano al colegio, la visibilización de lo hallado, y se ofrece a la comunidad escolar las ideas que surgen desde esta práctica y que pueden ser adoptadas y enriquecidas.

Puntadas de saber

Cuando en el aula se inicia el diálogo, surge la posibilidad de promover la curiosidad como base del aprendizaje (FREIRE, 2006). Un momento así sucedió cuando en clase de Historia se habló de las antiguas civilizaciones, sus aportes, mitologías, técnicas, idiomas... La incredulidad de los es-

tudiantes llenó de preguntas el salón; preguntas que se resumen en esta: ¿Cómo saben todo eso de los antiguos si no hay alguien que estuviera ahí? ; Como respuesta, se explicó que al recorrer los entornos que habitaron esas culturas surge la necesidad de encontrar señales, construcciones, artefactos, monumentos y otras cosas que permitieran sacar conclusiones documentadas sobre cómo eran las personas y la forma de vivir en esas antiguas civilizaciones, sobre sus saberes, sus técnicas y creencias, y se indicó que las personas que hacen este trabajo en forma sistemática y organizada se llaman arqueólogos. Aquí, dije yo, debe haber signos de los antiguos habitantes y apareció entonces el “descubrimiento” de evidencias propias de una cultura antigua en el territorio cercano a la escuela... Una estudiante dijo: *sí, aquí hay “Graffitis de los indios”*, así llamaba coloquialmente la comunidad a los pictogramas indígenas que se encontraban en grandes rocas, ver LAMPREA, Cecilia, En: Arqueología en Sabanilla: Una historia para ser contada, (2014, p. 25), también se encontraron ollas de barro, pequeñas piedras labradas, y según cuentan los abuelos, hallaron *“figuras de oro hechas por los indios”*.

Las preguntas ahora se relacionaron con dónde están esos dibujos, si podrán contar sobre los antiguos habitantes de los alrededores, los ancestros indígenas y su sabiduría dibujada en las piedras. Cómo podríamos acercarnos a saber más... ¿descubriremos más sobre nosotros a través de sus mensajes?... Se lanzó en ese momento la iniciativa de investigar y fue aceptada con entusiasmo.

Como a investigar se aprende investigando, acercarnos a estos hallazgos nos condujo a la realización de acciones para la construcción de conocimiento, que posibilitaran descubrir el valor de esas evidencias en la vida de la comunidad, un valor real de signos y objetos tan cotidianos que sólo eran tema para una que otra anécdota. Debíamos hallar métodos de lectura de esos objetos, de esos dibujos, de esos relatos (VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, 2004), y como consecuencia, surgió también la necesidad de escribir, de plasmar lo hallado, de darle significado y de reconocer y reconocerse en esas actividades de aprendizaje. Se activó el modo investigativo (MEJÍA & MANJARRÉS, 2011), como manera de apropiar el valor de lo dejado como legado por los ancestros.

Figura 2 - Estudiantes observando pictogramas

Fuente: Archivo de la investigación arqueológica en Sabanilla (2005).

Se encontraron variadas maneras de ubicar hallazgos, dibujar lo hallado, fotografiarlo, escribirlo; surgieron escritos, primero como informes individuales y luego como trabajos de tejido colectivo de ideas. Se encontró también la forma de ubicar en un lugar lo dibujado, lo copiado en repujados en metal, lo fotografiado y lo escrito.

Herramientas indispensables

Leer y escribir

La lectura va más allá de los códigos lingüísticos, va más allá de los escritos; también las señales, los momentos, las situaciones, los contextos son susceptibles de lectura; para poder acercarnos a los significados inmersos en ellos necesitamos buscar y utilizar códigos que apoyen el descifrar lo que se lee, para mejorar la aproximación a los significados; se requiere además buscar varias opciones y miradas antes de adoptar una lectura previa, realizada por otra persona u otras personas, como veraz. Al mismo tiempo surge la escritura como evidencia ineludible de lo leído y de los aportes del lector a lo que lee. Conocer estas herramientas y sus

técnicas es fundamental en el proceso de aprender. Jossete Jolibert, Fabio Jurado, Jerome Bruner y Frida Díaz, son autores de gran ayuda cuando se busca obtener el vínculo entre lectura y escritura (GUZMÁN LAMPREA, 2016).

Hora de comunicaciones

Toda actividad de encuentro hace imprescindible el diálogo. Al tiempo de ir apropiando las nuevas formas de leer y de escribir como herramientas de aprendizaje, encontramos como medio fundamental de trabajo, en la investigación y en todo el aprendizaje escolar, la conversación, la discusión, la expresión oral de lo vivido, sentido, leído y escrito, para enriquecerlo al nombrarlo, socializarlo, compartirlo...

La comunicación oral constantemente presente en la investigación, ofreció la oportunidad de encuentro físico con otros, encuentro intelectual con las ideas de otros y creó espacios de construcción de colectivo, fortalecedor de convivencia y telar para la elaboración permanente, de comunidad.

Se hizo necesario abrir espacios de escucha y de participación para que más saberes se identificaran en el actuar de la escuela. *“Autorreflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores.”* (FREIRE, 1999). Una educación para despojarse de la presión que hace sentir “inferior” y menoscaba la dignidad de las comunidades rurales.

El encuentro con las “lecturas” de los demás, con escritos de autores académicos, con los objetos, lugares y personas que hablan sobre el tema, ya sean estas las cercanas de la comunidad que “cuentan” las historias de los abuelos y que aportan a la narración sus emociones y pensamientos, o personas que venían a realizar actividades diversas en la zona, ya sea en la escuela o cerca de ella y que eran invitadas a conversar sobre su trabajo y a conocer el trabajo escolar en especial el de investigación, hicieron que se fueran creando las bases para que la investigación se hiciera algo cotidiano, fuerte y estructurado, bases sobre las cuales se construía el conocimiento y se realizaban acciones de publicidad de los hallazgos.

Hilos y tramas

El legado cultural ancestral, motivo y texto para el aprendizaje, permite que estudiantes y comunidad visualicen su propio valor como parte de una gran historia y como aportantes al conocimiento en el mundo. Los estudiantes miraban con emoción los dibujos en las piedras, y mientras lo hacían escribían sus preguntas y observaciones: ¿por qué si el rojo es el primer color que se desvaneces de los letreros, estos dibujos de ese color permanecen en el tiempo?; ¿por qué se eligieron rocas tan grandes que miraban al sol cuando amanece?; ¡Definitivamente son mapas de los sembrados!; ¡Son indicaciones de cómo y cuándo sembrar, *¡miren el río que corre!*; y ¡esas piedras pequeñas sin duda son cuentas!, *¿tal vez inventario de lo cosechado?*; *Ofrendas para que el sol ayude a la cosecha*; *Cartas de amor!* ...

Puesto en colectivo cada interrogante surgía la necesidad de vincular, de entretejer la investigación con la química, las matemáticas, la historia, la forma de interpretar los signos para poder “leer” los mensajes hallados... Se preguntaba a los vecinos cómo y cuándo habían hallado los objetos que mostraban, qué sabían acerca de ellos y de quienes los habían fabricado, o qué creían al respecto.

Así en espacio de comunicación de los saberes escolares con los saberes de la comunidad se hilaban ideas, se vivía la participación, se organizaban tareas y también responsables de hacerlas. *¿Quién irá a la biblioteca?*, *¿quién averiguará en Pueblo viejo sobre las ollas que encontraron la semana pasada?*, *¿cuándo organizaremos las diferentes versiones de los textos para presentar el informe colectivo?* Vecinos y visitantes querían saber más y algunos participar en la investigación, así se vincularon otras miradas y se amplió el rango de posibilidades para construir saberes mejor documentados. Se tejía conocimiento.

Un equipo de estudiantes propuso el tema de orfebrería chibcha. Indagando sobre objetos de oro hallados en Sabanilla supieron que se había hecho guaquería⁶ hace tiempo y que había tumbas indígenas descu-

6 Muchos artículos de valor arqueológico fueron sustraídos ilegalmente – no sólo en Ubaque sino en muchas partes del territorio colombiano, como ha sucedido también en otras partes del mundo – sin técnicas de identificación ni cuidado de los hallazgos, por personas que no son arqueólogos y a quienes se les conoce como guaqueros.

biertas por la comunidad, ¿por qué no *investigamos sobre esas tumbas?*, *porque la comunidad no quiere que se perturbe el lugar de descanso de los ancestros y no nos contarán dónde están situadas*. Entonces, como parte de la investigación, respetando la postura de la comunidad, comenzaron a buscar testigos de los hallazgos y tal vez a alguien que tuviera alguna conexión para saber dónde están las piezas encontradas. Así supieron que hay varias de las piezas de orfebrería de los nativos ancestrales en el Museo del Oro, pero la mayoría de ellas fue vendida por los guaqueros a personas sin identificar.

Unas estudiantes con sus madres, pensaron que sería estupendo recuperar información sobre tejidos y vestidos de los chibchas. No se desanimaron ante la falta casi absoluta de datos.

Así se involucró la comunidad en las actividades puntuales que se indicaron en colectivo como necesarias para adelantar la investigación.

Tejidos y entretejidos

El resultado del aprendizaje es el reconocimiento de que se ha aprendido, y el mayor valor es la posibilidad de demostrar que se ha aportado conocimiento y trabajo (FREIRE, 2005).

Los estudiantes relacionaban sus hallazgos de la investigación con sus áreas y asignaturas, buscaban en los contenidos la forma de responder a algunas de sus preguntas o de aplicar en ellas lo encontrado: *Dibujemos en papel los pictogramas, las piedritas,... reseñemos las piezas encontradas, copiemos lo que nos cuentan los vecinos que encontraron ollas, piedras y otras cosas*.

Se preguntaban ¿por qué las piedras circulares tienen un hueco en el centro? Averigüemos las técnicas que interpreten esto. ¿todas las piedras con pictogramas tienen la misma área?, ¿qué elemento químico hará que el color rojo permanezca?, ¿cuáles creencias estarán asociadas a que las piedras apunten a oriente?, ¿cómo describir el lugar exacto de la ubicación de los pictogramas?, ¿cómo diseñar rutas que permitan conocer y aprender de los pictogramas y a la vez hacer ejercicio? y cuidar de la naturaleza?, ¿tendrán que ver los pictogramas con los produc-

tos que se siembran o se sembraron en Sabanilla?, ¿Si trazamos surcos como señala esta piedra, podremos determinar si es una indicación de cómo sembrar?, ¿qué les parece si hacemos folletos para promocionar las rutas eco-turísticas?, ¿y si las hacemos en español y también en inglés?, ¿Cómo diseñamos cada edición de nuestro periódico “El Sabanero” para que cuente las cosas importantes para la comunidad y muestre nuestro avance en las materias y en la investigación?... ¿Cómo hacemos una exposición de fotos de pictogramas?, ¿qué debe decir cada pie de foto?, ¿hacemos un informe de cada piedra? O de todas?, ¿cómo publicamos nuestros hallazgos?

Figura 3 – Reseñas de pictogramas y objetos realizadas por estudiantes



Fuente: Archivo de la investigación arqueológica en Sabanilla (1999-2003).

Un visitante, abogado, propuso entusiasmado realizar un museo con los objetos que se hallaran, entonces los estudiantes propusieron: ¡Hagamos réplicas de los objetos que no podemos tener, pero que queremos mostrar!: *armemos un minimuseo!*

Relación currículo escolar-investigación

A partir de estas y otras muchas preguntas se buscaba en cada área de aprendizaje hallar respuestas, y nutrir la información con lecturas en bibliotecas, charlas con técnicos que visitaban el colegio y que desde las ciencias quisieran apoyar el encuentro y construcción de conocimiento. Así los apuntes y saberes que se recogían individualmente se ponían en diálogo con otras versiones de los compañeros y finalmente el conocimiento elaborado en colectivo se relacionaba y socializaba, según el trabajo realizado por sus autores, con las diferentes áreas. Este ejercicio fue generando compromiso y exigencia personal y grupal y la certeza de lo aprendido, por eso llegaron a ser muy estrictos a la hora de realizar evaluaciones y sólo se permitían avanzar en capítulos y/o contenidos escolares cuando sentían-sabían que habían aprendido bien y claramente lo necesario para proseguir.

Figura 4 – Presentación teatral de una Leyenda hallada en la investigación



Fuente: Archivo de la investigación arqueológica en Sabanilla (2000).

Práctica investigativa – aprendizaje

Esta práctica investigativa entregó herramientas para aprender a aprender; permitió aprender haciendo: investigar en el entorno. Motivó, impulsó, y acompañó a los estudiantes para un aprendizaje significativo. Permitted avanzar en conocimientos desde la experiencia propia y la com-

partida, la lectura con y entre pares, la producción de textos, para llegar a un saber propio, integrado con el saber escolar y el de otros como fortalecimiento de la convivencia escolar y comunitaria, con identidad, autonomía, liderazgo y con responsabilidad personal y colectiva.

Con afecto se contribuyó en la formación de personas éticas en un sitio real con vestigios de un pasado que motiva a estudiar y que aportó además elementos y actividades para el cuidado del Medio Ambiente.

Se consolidó una práctica escolar sencilla de incursión en la investigación de nuestras raíces étnicas indígenas que permitió “descubrir” el valor del entorno, los dibujos y objetos encontrados allí, de esas “cosas de los indios” que en la comunidad veían solamente como parte del paisaje cotidiano.

Figura 5 – Grupo de investigadores en la inauguración de la galería de fotos de pictogramas



Fuente: Archivo de la investigación arqueológica en Sabanilla (2004).

La estructura rígida de la escuela se rompió, el contexto se convirtió en aula de clase y en motivo de lectura para la investigación. El aprendizaje se produjo, a pesar de las dificultades. El diálogo permanente del equipo docentes-estudiantes fortaleció la participación y el compromiso de los investigadores, y con él, la libertad que reclama la dignidad del aprendiz.

Efectos en la comunidad

El tener como escenario y objeto de aprendizaje el espacio extraescolar, hizo que la relación con la comunidad fuera, además de inevitable, muy valiosa. Cuando los estudiantes contaban las razones que los llevaban a ciertos lugares o a indagar por ciertos hallazgos y opiniones o tradiciones orales, muchas de las personas que estaban en posesión de alguno o algunos artículos de valor arqueológico o conocían historias de guaqueros, quisieron narrar sus historias, algunas otras contaron mitos o leyendas ancestrales. Varias de estas personas se unieron al equipo investigador, participaron en horas de comunicaciones, entregaron reseñas de objetos conocidos, elaboraron escritos personales y trabajos colectivos de informe y participaron en la elaboración de documentos finales. Los investigadores fueron aumentando en número. Además de estudiantes voluntarios de sexto a noveno, así como padres y madres de familia y personas vecinas pertenecientes a la comunidad cercana al colegio, seguían perteneciendo al equipo varios exalumnos y exalumnas.

Teniendo en cuenta que las mujeres y las niñas no tenían un espacio y reconocimiento propios en Sabanilla en los años de inicio del colegio y que “su lugar está en la casa”, el que la mayoría de los egresados iniciales y por los siguientes años fueran niñas y que muchas madres y vecinas participaran activamente en la investigación, se puede afirmar que este trabajo tuvo mucho que ver con la equidad de género que ha progresado entre los habitantes de Sabanilla: el auto-reconocimiento del valor, independencia y capacidad de liderazgo de las niñas y mujeres, y reconocimiento de los varones hacia el aporte femenino en la construcción de conocimiento además de las “funciones femeninas” que les eran atribuidas y exigidas.

En el informe de una visita que realizó la CEPAL⁷ a la experiencia pedagógica de Sabanilla se escribió: *Se motivó a establecer equilibrio entre aprender y actuar en armonía, valorando científicamente lo propio y creando oportunidades para vivir y actuar con equidad* (VILLAMIL, 2005). La es-

7 La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas. Se fundó en 1948 para contribuir al desarrollo económico y social sustentable de los países de la región.

cuela fue reconocida como centro de encuentro y de aprendizaje no sólo de los estudiantes, sino de la comunidad en general.

Una consecuencia muy importante es que se logró ampliar la visión de mundo en los habitantes campesinos del entorno de la escuela, se vieron ya como parte de un amplio mundo y no sólo como productores de papa en una parte de Colombia, “descubrieron” valores culturales ancestrales que hicieron más valioso su territorio y que pueden ofrecer saberes a otros. Expresaron como aprendizaje compartido por varios miembros de la comunidad que hay mucho valor en esos signos y objetos que los rodean. Con la invitación y pertenencia real como investigadores, se animó a las personas de la comunidad al re-encuentro personal y comunitario con el territorio y con la cultura ancestral.

Se estableció un sentido de “apropiación de valor ancestral” en los habitantes de Sabanilla y de Ubaque, en el lenguaje cotidiano se habla de los indígenas y su legado, se ve como riqueza real este aporte a la cultura nacional. Se reconoció en forma oficial, por parte de las autoridades municipales, el valor patrimonial cultural aportado por la investigación. La investigación se convirtió en herramienta de apropiación de la historia ancestral como parte real del patrimonio local.

Un resultado del empoderamiento alcanzado es la participación en varios periodos, de exalumnos y exalumnas en el Concejo Municipal, es decir parte de las autoridades locales, con incidencia en las normas y acciones.

Exponiendo los tejidos

Los aportes de puntadas, tramas y entretejidos de la investigación generaron variedad de producciones que mostraban experiencias de viaje, narraciones recopiladas y por supuesto los saberes contruídos.

Entre estas producciones se encuentran escritos de estudiantes en trabajos individuales y colectivos.

Ejemplos de texto individual es el informe de trabajo en Une, municipio cercano a Ubaque (ROMERO, 2003) y entre los textos de trabajos colectivos están el de “Cultura Chibcha en Ubaque”: (MORA et al., 2000), y el informe de investigación sobre orfebrería (SERRANO et al., 2005).

Una obra visual es la galería de fotografías de pictogramas que se puso a disposición de la comunidad. Se puede disfrutar en físico en Sabanilla y también se puede observar virtualmente (MORA, SABOGAL & LAMPREA, 2003). Una exposición organizada de piezas (sus réplicas) halladas y reseñadas la constituye un mini-museo, actualmente expuesto en Sabanilla. Cuando se presenta la oportunidad se realizan exposiciones itinerantes de elementos representativos de la galería y del mini-museo.

A nivel nacional se participó en foros educativos municipales y departamentales con la exposición de los hallazgos; se encuentran en la biblioteca municipal fotocopias de los trabajos de los estudiantes y ejemplares de los libros publicados por las maestras: uno que expone como muestra pedagógica algunos de los registros colectivos dentro de la investigación: LAMPREA, Cecilia, *Arqueología en Sabanilla: Una historia para ser contada*, 2014, y otro que recoge la experiencia pedagógica, GUZMÁN, Luz Mery, *Arqueología en la escuela. Indagar el pasado para construir futuro*. En la sala del Concejo Municipal y en la Biblioteca Municipal, se encuentran fotografías de pictogramas, líticos y cerámicas encontradas.

Se fundó el Centro de Estudios Históricos de Sabanilla, Ubaque, en 2005, con participación de estudiantes, maestros, exalumnos y padres de familia. En 2006 unos vecinos del colegio en Sabanilla adecuaron un espacio que ofrecieron para instalar el Centro y se conformó un equipo que protege, publica y permite la visita al mini museo y la galería de pictogramas.

La experiencia se prolonga en el tiempo a través de las visitas de estudiantes y docentes de colegios y universidades así como de otras personas interesadas en la investigación.

Internacionalmente como expedicionarias pedagógicas hemos compartido las estrategias y alcances del trabajo en encuentros de en los encuentros Iberoamericanos de redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación desde su escuela y comunidad,⁸ se ha enriquecido al realizar investigaciones conjuntas con el Colectivo docente

8 Arqueología en la escuela ha participado en los encuentros Iberoamericanos de redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación desde su escuela y comunidad en Venezuela (2008), Argentina (2011), México (2017) y Colombia (2021).

“Letras Emancipadoras” de México (2017-2021).⁹ Las normales del estado de Michoacán en México, como consecuencia de este trabajo conjunto ya están adoptando la educación intercultural con las comunidades indígenas actualmente presentes en sus territorios como parte de su currículo, incluyendo aprendizaje del lenguaje de esas comunidades indígenas. Se ha tenido la oportunidad de crecer y manifestar los alcances del trabajo y sus posibilidades como práctica en otros espacios y con otras circunstancias, al compartirla y enriquecerla con otras y otros maestras y maestros.¹⁰

Visibilización

El auto-reconocimiento se fortalece con el reconocimiento que otros y otras hacen de personas y/o experiencias. Esto sucedió con la investigación arqueológica en Sabanilla cuando fue visitada por Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. Los resultados y productos de una investigación se hacen más sólidos en la medida en que son proyectados hacia la comunidad del país y del mundo, esta proyección se ha logrado a través de la visibilización que Expedición Pedagógica ha hecho de este trabajo.

El movimiento Expedición Pedagógica Nacional de Colombia es:

Una movilización social por la educación, es un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia. Un viaje a ras de tierra, que busca reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas de nuestro país... es un canto a la diversidad como esa riqueza que nos permite imaginar otros mundos a partir de lo que somos, sin caer en la trampa de dejar de ver las diferencias que atraviesan nuestras sociedades en un mundo que se sabe globalizado de cierta manera...

9 Como fruto de esta investigación se publicó el libro “Valores ancestrales indígenas aplicables en educación para la identidad cultural”. Chihuahua, México; Aldea Global. (FRUTIS et al. 2021).

10 Se han establecido diálogos con maestros del Brasil, y se presentó el libro “Arqueología en la escuela: indagar el pasado para construir futuro”, en el marco del XVIII Forum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, en 2016 realizado en la Universidad Federal do Pampa – Unipampa, Campus Jaguarão (RS).

En primer lugar, el viaje se ha constituido en eje del proceder metodológico, a partir del cual la pedagogía se reconoce situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares, lo cual ha dado lugar, entre otras, a la noción de la geopedagogía y a la visualización de una perspectiva de acción sobre las políticas públicas que pasa por el reconocimiento del carácter político de las prácticas pedagógicas...

Un segundo aspecto, tiene que ver con el tránsito del maestro de portador a productor –colectivo- de saber pedagógico (UNDA & GUARDIOLA, 2008).

La “Geopedagogía se refiere a las conexiones entre las prácticas pedagógicas de los maestros, la vida de las poblaciones, y las condiciones históricas y culturales de los territorios en los cuales trabajan” (UNDA & GUTIÉRREZ, 2015).

Visita del movimiento Expedición Pedagógica Nacional

La Expedición Pedagógica Nacional llegó al Departamento de Cundinamarca, a finales del año 2000 y comenzó a conformar y preparar los equipos respecto de la mirada con la que se iría a cada espacio anfitrión, los registros y los relatos de los viajes. Se diseñaron las rutas en cinco municipios de la Provincia de Oriente: Cáqueza, Fómeque, Ubaque, Choachí y Une. De cada municipio se inscribieron maestros y maestras, directivos de educación, estudiantes, funcionarios de la administración municipal y líderes comunitarios.

Los viajes de expedicionarios, a cada municipio, se realizaron entre agosto y octubre del 2001. Cada municipio ofreció entre 25 y 30 escenarios para visitar. (LAMPREA & GUZMÁN, 2003). Las prácticas visitadas incluyeron proyectos escolares, ecológicos, de producción económica y de organización educativa. De las visitas realizadas por Expedición surgieron documentos y videos (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, S.F.) visibilización de las prácticas y vinculación de docentes al Movimiento Expedicionario. Desde ese momento Cecilia Lamprea, coordinadora de este

Proyecto de investigación y Luz Mery Guzmán, directora del colegio y de la investigación, nos vinculamos al trabajo de producción de saber en colectivo de la expedición que ha categorizado¹¹ y visibilizado los hallazgos en la serie 3: Formas de Hacer Escuela (FHE) del ATLAS DE LA PEDAGOGÍA COLOMBIANA.

Intercambio de tejidos

Teniendo en cuenta que los procesos continúan, se transforman, se transfieren... es preferible hablar de intercambio que de conclusiones; es interesante e importante abrir las posibilidades en el quehacer individual y colectivo a nuevas preguntas que promuevan el actuar y el pensar permanentemente en pedagogía a través de la investigación.

En esta experiencia pedagógica se activó el auto-reconocimiento a través de los valores patrimoniales hallados en el entorno y el valor otorgado al conocimiento alcanzado haciendo de cada estudiante un actor principal en su aprendizaje y generando conciencia de la importancia del trabajo y de la acción personal y comunitaria.

El trabajo asumido, defendido y proyectado como investigación arqueológica, por estudiantes, maestras y vecinos, se constituyó en forma de enseñar y aprender, desde el entorno directamente relacionándolo con el aprendizaje y potenció una fuerza de memoria e identidad con orgullo respaldado por los valores ancestrales recuperados en, y para la comunidad y para el mundo.

Cuando el entorno cultural y el rescate de valores ancestrales “entran” al trabajo pedagógico de la escuela, ésta se transforma en espacio de re-conocimiento y valoración de la cultura local que así realmente se convierte en patrimonio y abre la posibilidad a nuevas y diferentes maneras de abordar el aprendizaje en el aula.

El aprendizaje se vuelve una acción continua en cada participante que se constituye en protagonista de su saber y en accionante para promover el saber en comunidad. La continuidad depende de la misma dinámica de

11 “Categoría”: hablamos sobre supuesto cartesiano, de división entre asuntos que no ocurren de ese modo, más bien se superponen.

quienes investigan, que no dejan de hacerlo aun cuando salen de la escuela con su título de bachiller básico.

Cualquier escenario cultural puede ser pretexto para aprender. Para lograrlo es imprescindible el diálogo con estudiantes y comunidades. Así es posible que se conozca el saber local y el entorno real de la escuela para “descubrir su valor” y para que sea presencia patrimonial y tenga impacto de reconocimiento y apropiación por quienes investigarán ese escenario.

El abordaje colectivo de los análisis, diseño de textos y formulaciones de iniciativas para mostrar los resultados promueven y vivencian respeto, comunicación, trabajo en equipo e iniciativas comunes; tanto más cuando de esta forma de trabajar hacen parte las personas de la comunidad escolar y otras que llegan y se interesan por la investigación. Se trata de fortalecer las capacidades y de evitar la competencia.

Hacer pedagogía desde la investigación y dar a conocer este trabajo favorece el reconocimiento del maestro como productor de saber desde sus experiencias y como investigador: intelectual de la pedagogía y de la cultura que indaga en el contexto desde su trabajo escolar para transformar y dignificar cada vez más la escuela y la vida de sus estudiantes y comunidades. Este quehacer puede generar acciones que resuenen para incidir en las políticas públicas educativas que permitan repensar el papel de la educación como apuesta de transformación social, política y cultural que lleva consigo el reconocimiento de la diversidad, que no permite estandarizar la escuela.

Invitados todos a apropiarse de los contextos escolares para que estudiantes y comunidades se reconozcan y se empoderen desde su historia, su cultura y su diversidad para que construyan un futuro que responda a sus verdaderas necesidades y que les brinde autonomía, seguridad independencia y dignidad además de poder. Una educación que anime y promueva la emancipación.

Referencias

- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo XXI, 2006.

GUZMÁN LAMPREA, Luz Mery. *Arqueología en la escuela: indagar el pasado para construir futuro*. Bogotá D. C.: Ave Viajera, 2016.

LAMPREA de GUZMÁN, Cecilia. *Arqueología en Sabanilla: una historia para ser contada*. Bogotá D.C.: Ave Viajera, 2014.

LAMPREA, Cecilia & GUZMÁN, Luz Mery. *Un viaje pedagógico por cinco municipios de la Provincia de Oriente de Cundinamarca*. Bucaramanga [S. e.], (2003).

MEJÍA, Marco Raúl & MANJARRÉS, María Elena. *La investigación como estrategia pedagógica: un apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI*. Praxis y Saber, Bogotá D. C., v. 2, n. 4, 127-177, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Niveles de la educación básica y media*. [S. l.], 7 de febrero, 2017. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233834:Niveles-de-la-educacion-basica-y-media>. Consultado el: 17 oct. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Postprimaria rural*. [S. l.], s.f. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82781.html>. Consultado el: 17 oct. 2022.

MORA, Irene; MORA, Aracely; HERRERA, Mariela; SABOGAL, Margarita; LAMPREA, Cecilia & GUZMÁN, Luz Mery. *Cultura Chibcha en Ubaque*. Ubaque, 2000. Disponible en: <https://es.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/cultura-chibcha-enubaque>. Consultado el: 8 nov. 2022.

MORA, Norberto; CAMARGO, Leonardo & LAMPREA, Cecilia. *Galería de fotos de pictogramas*. Ubaque, 27 de noviembre, 2003. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/00042529337195f8ec47c>. Consultado el: 8 nov. 2022.

ROMERO, Yenifer. *Cultura chibcha en Ubaque*. Ubaque, 2003. Disponible en: <http://www.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/cultura-chibcha-enubaque>. Consultado el: 8 nov. 2022.

SERRANO, Jenny Marcela; ARDILA, Viviana Paola; MORA, Delia; MORA, Nataly; MORA, Martha; SABOGAL, Carlos; GARCÍA, Otoniel; SABOGAL & Luz Yadira; Sexta promoción de Bachilleres Básicos. Ubaque, 2005. Disponible en: <https://www.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/cultura-chibcha-enubaqueorfebreria>. Consultado el: 8 nov. 2022.

TORRES FRUTIS, Adriana; RAMÍREZ REYES, Ma. Estela; CALDERÓN RODRÍGUEZ, Bertha Esperanza; RODRÍGUEZ CIRA, Ma. Evangelina; GUZMÁN LAMPREA, Luz Mery & LAMPREA de GUZMÁN, Cecilia. *Valores ancestrales indígenas aplicables en educación para la identidad cultural*. Chihuahua, México: Aldea Global, 2021.

UNDA BERNAL, María del Pilar & GUARDIOLA IBARRA, Aroldo Eliécer. Una década

de Expedición Pedagógica en Colombia. *Novedades Educativas*. [S. l.], N. 20, Mayo, 2008. También disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Unda%20Bernal.%20Expedici%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%202008.doc>. Consultado el: 3 mayo 2022.

UNDA B., María del Pilar & GUTIÉRREZ C., Alba Nelly. *Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. Nodos y Nudos*, [S. l.], v. 4, n. 39, p. 7–26, 2015. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362>. Consultado el: 3 mayo 2022.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL & GALINDO, Patricia (Directora). *Un pequeño Templo del Saber en Tierra Chibcha*. Video 18 de Viaje Maestro. [S. l.], [S. f.] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=sF5s2lFKSxU&list=PL81FE88F306553B56&ab_channel=UniversidadPedag%C3%B3gicaNacional. Consultado el: 8 jun. 2022.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. *La cultura como texto, lectura semiótica y educación*. Bogotá D. C.: Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2004.

VILLAMIL, Hernando. *Informe de visita de campo*, Concurso Experiencias en Innovación Social en América Latina y el Caribe. Ubaque: CEPAL, 2005.

VI PARTE

PATRIMÔNIO, HISTÓRIA PÚBLICA E PRÁXIS

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ECOMUSEU DO CORVO: UM MUSEU DA COMUNIDADE E PARA A COMUNIDADE (ARQUIPÉLAGO DOS AÇORES - PORTUGAL)

DEOLINDA ESTÊVÃO¹

Introdução

Manteve-se hegemónica em muitos locais do mundo, nas últimas décadas, uma forma de governança tecnocrata, voltada para o crescimento económico a qualquer preço, sem consideração especial pela justiça social, pela preservação da identidade cultural das comunidades e do seu património e do ambiente.

O Corvo, uma minúscula ilha com um pouco menos de 384 habitantes, situada a meio do Atlântico Norte, entre a Terra Nova e a Península Ibérica, perdeu grande parte da sua população nos primeiros três quartos do século XX, que no início desse século somava cerca de oito centenas de habitantes.

Um fluxo emigratório extremamente forte, a chegada à ilha de um numeroso grupo de dezenas de famílias vindas do exterior, a rápida substituição dos meios de produção tradicionais, a melhoria significativa das acessibilidades e dos contactos com o exterior, o advento da televisão no final do século passado e o aumento progressivo da escolaridade obrigatória, da antiga 4ª classe até aos 18 anos (12º ano), alteraram profundamente a sociedade corvina.

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade corvina, através do efeito conjugado dos diversos fatores identificados, alteraram o modo de vida

1 Historiadora, diretora do Ecomuseu do Corvo. Ilha do Corvo, Arquipélago dos Açores (Portugal). Contato: deolinda.rm.estevao@azores.gov.pt

comunitário, que prevaleceu durante séculos, e a fluída transmissão – sobretudo a prevalência – da ancestralidade relacionada com a rica cultura imaterial da ilha, preservada através do casulo do tempo quase impene-trável que a distância e o isolamento tecem em conjunto.

Nesse contexto, que afetou também outras ilhas do arquipélago, em-bora de forma menos drástica, a resposta institucional, perante a dimen-são da mudança, demorou a chegar. Durante décadas, a ilha do Corvo foi a única na qual não foi dinamizado, pelo Estado, pela Região Autónoma dos Açores ou mesmo pelo poder municipal, um projeto museológico ou outro qualquer tipo de iniciativas concebidas para a dinamização da pre-servação da identidade cultural material e imaterial.

Só na última década é que foi concebido e concretizado um projeto museológico para a ilha. Veja-se que só muito recentemente, no ano de 2020, é que o Ecomuseu foi autonomizado e reconhecido como serviço externo da Direção Regional de Assuntos Culturais. Nos últimos anos, a aposta no crescimento do Ecomuseu tem sido uma constante através do aumento do seu quadro de pessoal, do número de edifícios integrados no património edificado do Ecomuseu, da aquisição de objetos de valor cul-tural e do número de atividades desenvolvidas junto da comunidade.

Na atualidade, o grande envolvimento da comunidade na preserva-ção e valorização dos seus costumes ancestrais e do seu rico património material e imaterial, constitui a maior conquista alcançada pelo Ecomu-seu. Todos se empenham na recuperação de signos identitários que se encontravam à beira da extinção. Todos colaboram na preservação do património secular. Todos se empenham na sua valorização e divulgação no exterior.

A Educação Patrimonial, enquanto método duradouro e organizado de trabalho educacional, centrado no Património Cultural como fonte primordial de conhecimento e de valorização coletiva e individual, deve promover a experientiação, concreta e real, das diferentes manifestações culturais, de forma a envolver os diferentes sectores da população, des-de os mais novos aos mais velhos, no processo de aquisição, valorização e apropriação do conhecimento e dos principais signos identitários, sem excluir e deixar de considerar o seu carácter mutável e dinâmico.

Finalmente, a educação está a concretizar-se na pequena comunidade corvina. Está a possibilitar a preservação do muito que estava a desvanecer-se, lentamente, e está a contribuir, de forma decisiva, para uma grande valorização identitária e da autoestima, enquanto comunidade diferenciada, que ostenta, com orgulho, elementos culturais diferenciadores e específicos, revelando, ao mesmo tempo, um grande grau de abertura e de não exclusão a processos de conhecimento e identidades com origem no exterior, próprias de outras comunidades.

A Educação Patrimonial desenvolvida pelo Ecomuseu do Corvo tem, assim, esse carácter total e contínuo, inserido no seu espaço específico. Significa, sobretudo, um esforço de envolvimento permanente da comunidade na preservação física de objetos de interesse cultural, do edificado dotado de interesse cultural e patrimonial, dos sítios ambientais, mas também de manifestações populares de carácter diverso, desde o uso de tecnologias e saberes populares até às exteriorizações comunitárias de carácter ritual, folclórica, religiosa e outras.

O Ecomuseu do Corvo realiza esse esforço nas várias dimensões descritas. O texto que se segue a esta introdução descreve, sucintamente, essa atividade. Dá a conhecer os meios envolvidos, as atividades desenvolvidas e a planificação estratégica desenvolvida pela instituição no âmbito da Educação Patrimonial.

O Ecomuseu do Corvo

Localização

Situado no Arquipélago dos Açores, na ilha do Corvo, a região mais periférica de Portugal e também da Europa, o Ecomuseu do Corvo tem uma área geográfica de dezassete quilómetros quadrados e uma população de 384 habitantes.² A ilha do Corvo é uma Reserva da Biosfera da UNESCO, desde 2007, com paisagens únicas, de origem vulcânica, e com uma riqueza humana e patrimonial distintas. Nessa pequena sociedade, o Ecomuseu tem uma importância considerável.

2 Censos de 2021. Ilha do Corvo, Pordata.

Figura 1 – Vista parcial do “Caldeirão do Corvo”. Cratera de abatimento do extinto vulcão que formou a ilha



Fonte: foto de Richard Kalocsai.

É historicamente aceite que as ilhas do Corvo e das Flores foram descobertas pelos portugueses em 1452, vinte e cinco anos após a descoberta das restantes sete ilhas que constituem o Arquipélago dos Açores. Este fator contribuiu para que o Grupo Ocidental se assumisse como uma unidade geográfica e administrativa individualizada (MENDONÇA, 2016).

Após a sua descoberta, foram feitas duas tentativas frustradas de povoamento. E esta só veio a efetivar-se em 1548, quando o Capitão Donatário, Gonçalo de Sousa, que era naquela altura também donatário da ilha de Santo Antão, em Cabo Verde, trouxe para a ilha do Corvo algumas famílias de escravos. Foram estes que garantiram o primeiro povoamento efetivo da ilha do Corvo.

Em 1598, Gaspar Frutuoso referiu que na ilha viviam “vinte vizinhos [...] negros correspondendo a uma população entre 80 a 100 pessoas”.

O Corvo era conhecido como a “Ilha do Marco”, devido à sua localização estratégica entre o “Novo Mundo” e o “Velho Mundo”, ponto de passagem das grandes rotas atlânticas e, por isso, alvo constante de ataques piratas e corsários.

Data de 23 de junho de 1632 o mais conhecido ataque. Segundo Riley (1993), durante 10 horas, o Corvo resistiu “surpreendentemente” a essa agressão. A vitória alcançada pelos corvinos ficou, no âmbito da cultura popular e religiosa, associada à intervenção milagrosa de Nossa Senhora do Rosário, hoje Nossa Senhora dos Milagres, que, na narrativa popular, protegeu os corvinos dos inimigos invasores.

No Corvo, os moradores iam-se sustentando com a batata-doce, o milho, o centeio e alguns legumes (LEITE, 2016). A falta do trigo, que era, em grande parte, encaminhado para o pagamento do foro,³ fez com que a população corvina vivesse miseravelmente (LEITE, 2016). Como forma de sustento alimentar, a população consumia o célebre pão negro de junça (LEITE, 2016).

Em 1832, D. Pedro IV elevou a povoação à categoria de Vila. O Corvo foi visitado, a 23 de abril de 1838, pelos irmãos Bullar,⁴ e em 1896 pelo príncipe Alberto I do Mónaco. Este último recolheu uma importante documentação fotográfica da ilha.⁵ Em 1924, a ilha foi também visitada por Raúl Brandão, que na sua obra *Ilhas desconhecidas*, relatou a vida comunitária dos corvinos, bem como o seu isolamento e a sua história de resiliência.

Os relatos feitos pelos irmãos Bullar e por Raúl Brandão, assim como as fotografias recolhidas pelo príncipe Alberto I do Mónaco, constituem importantes fontes para a descrição da história dessa comunidade, que durante séculos viveu num isolamento quase total.

3 O foro consistia num pagamento anual de 40 moios de trigo, 80 varas de pano de lã e 80 mil reis em dinheiro. Em 1832, esse imposto foi reduzido para a metade, e o pagamento em dinheiro foi abolido, por ação de Mouzinho da Silveira. Em 1853, o pagamento do restante foro foi suprimido.

4 Joseph e Henry Bullar, *Um inverno nos Açores e um verão no Vale das Furnas*, tradução de João Hickling Anglin, com um prólogo de Armando Côrtes-Rodrigues, 3.ª ed., Ponta Delgada, Instituto Cultural, 2001, p. 249.

5 As fotografias originais encontram-se no Museu Oceanográfico do Mónaco. Na obra *Memórias corvinas* (2001), podemos encontrar algumas reproduções dessas fotos que se constituem em uma importante fonte iconográfica para a história da ilha do Corvo.

Criação e enquadramento do Ecomuseu do Corvo

O Ecomuseu do Corvo é um projeto simultaneamente museológico e de desenvolvimento, que visa a salvaguarda e a afirmação do património corvino, nas suas várias dimensões e vertentes e, concomitantemente, a promoção do progresso local e a qualidade de vida da população.

Fundamentalmente, o Ecomuseu do Corvo é um processo dinâmico, através do qual a comunidade corvina protagoniza a preservação, a interpretação e a gestão do seu Património, com vista ao desenvolvimento sustentável. Do ponto de vista museográfico, o Ecomuseu integra, também, uma rede física que abrange a Casa do Tempo (imóvel cedido, a título gratuito, em fevereiro de 2012, por Paulo Estêvão e Deolinda Estêvão, à Região Autónoma dos Açores, para aí se instalar o Museu do Corvo), o Pavilhão Multiusos, o Gabinete de Apoio Técnico, assim como diversos polos, como a Atafona do Lourenço e outros recursos e complexos de valor patrimonial, que são geridos nos respetivos contextos ecológicos e de forma participada.

**Figura 2 – Vista parcial da Vila do Corvo,
a partir das Eiras do Maranhão**



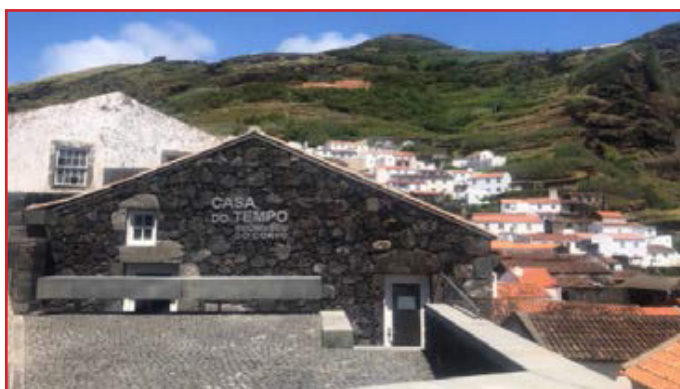
Fonte: foto de Richard Kalocsai.

Figura 3 – Atafona do Lourenço⁶ (moinho ancestral movido por um animal de raça bovina)



Fonte: acervo da autora.

Figura 4 – Casa do Tempo⁷ (estrutura física visitável do Ecomuseu do Corvo)



Fonte: acervo da autora.

- 6 Imóvel cedido pela Secretaria Regional do Ambiente e Alterações Climáticas à Secretaria Regional da Cultura, da Ciência e Transição Digital/Direção Regional da Cultura/Ecomuseu do Corvo. Despacho de afetação n.º 294/2022, de 1 de março.
- 7 Imóvel cedido, a título gratuito, por Paulo Estêvão e Deolinda Estêvão, à Região Autónoma dos Açores para aí se instalar o Museu do Corvo. Escritura feita a 28 de fevereiro de 2012, no Cartório Notarial de Ponta Delgada, Rua Dr. Hugo Moreira, n.º 28 e 24, a cargo do licenciado Jorge Manuel de Matos Carvalho, Livro 430-A, fl 110.

Figura 5 – Sala do Pavilhão Multiusos. 1.ª Exposição realizada em 2021, intitulada “Açores, silêncio e ser”



Fonte: acervo da autora.

Figura 6 – Vista exterior do Pavilhão Multiusos do Corvo⁸ (estrutura física do Ecomuseu do Corvo)



Fonte: acervo da autora.

8 Imóvel sob gestão do Ecomuseu do Corvo, tendo por fim a ampliação e diversificação das suas atividades. Despacho de afetação n.º 867/2021, de 29 de abril.

O Ecomuseu do Corvo assume-se como um Museu do Território, no qual a comunidade é a protagonista. Este afirma-se como um verdadeiro centro de conservação da memória, da história e da identidade cultural da ilha do Corvo e dos seus habitantes.

Na definição de Rivière, “um ecomuseu é um instrumento concebido, construído e posto em funcionamento por uma autoridade pública em conjunto com a população local”, sendo que “o envolvimento da autoridade pública faz-se através dos especialistas, serviços e recursos que fornece; o envolvimento da população local depende das suas aspirações, conhecimentos e abordagem individual” (RIVIÈRE, 1985).

A implementação de um projeto museológico na ilha do Corvo esteve sucessivamente prevista no Decreto Regulamentar Regional n.º 25/77/A, de 5 de setembro, no Decreto Regulamentar Regional n.º 40/91/A, de 25 de novembro, e no Decreto Regulamentar Regional n.º 36/2000/A, de 7 de dezembro. Apesar de previsto, a verdade é que não foi implementado nenhum projeto museológico para a ilha do Corvo durante o período em que a legislação referida esteve em vigor.

No início do século XXI, a ilha do Corvo era mesmo a única ilha dos Açores que não contava com nenhum projeto museológico que salvaguardasse o seu rico património e a sua identidade cultural. A decisão de concretizar um projeto museológico só ocorreu por via da aprovação da Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 11/2013/A, de 14 de junho. Na sua componente resolutiva, a mesma recomendava ao Governo Regional que promovesse “a realização de um estudo que concebesse um projeto museológico adequado às características históricas, culturais e patrimoniais da ilha do Corvo”.

Fatores como a especificidade do território insular do Corvo, o caráter resiliente das suas gentes, a história da comunidade e todos os valores patrimoniais que encerra, tangíveis e intangíveis, levaram a que fosse concebido um museu de território, um Ecomuseu, onde os conteúdos museológicos consistem na própria ilha, na comunidade que a habita e no património de que é detentora, e do qual se deve ter uma visão holística, pois ele não é só cultural, é também natural e humano, material e imaterial.

Efetivamente, o Ecomuseu do Corvo foi implementado em 2015, respondendo assim à lacuna que ainda se verificava com a inexistência de um projeto museológico na ilha do Corvo. Apesar de a instalação do Gabinete de Apoio Técnico se ter verificado de imediato, tal como a afetação de técnicos ao projeto, o Ecomuseu do Corvo só integrou os Serviços Externos da Direção Regional de Cultura em 2020, nos termos do Decreto Regulamentar Regional 3/2020/A, de 27 de janeiro, que aprovou a orgânica e o quadro de pessoal dirigente dos serviços externos da Direção Regional de Cultura.

Podemos descrever o Ecomuseu como um sistema de redes multirrelacionais, que articula polos, recursos e complexos de valor patrimonial, geridos nos respetivos contextos ecológicos e numa perspetiva de desenvolvimento social e local.⁹ Mesmo sendo um museu de território, possui, tal como sucede na generalidade dos Ecomuseus portugueses, algumas estruturas físicas que intermedeiam informação entre o território e o visitante, e surgem como referências que auxiliam na exploração do Ecomuseu e no contacto com as gentes.

Algumas dessas estruturas são a Casa do Tempo, a funcionar desde novembro de 2019, e o Espaço Cultural Multiusos do Corvo, cuja cedência ocorreu em 2021. A aquisição deste último espaço, um dos maiores edifícios da ilha, que dispõe, entre outras valências, de uma ampla sala de espetáculos, com um palco de dimensão variável, de acordo com a natureza do evento cultural a desenvolver, forneceu ao Ecomuseu novas capacidades e permitiu alargar a sua área de intervenção cultural.

Com efeito, passou a ser possível realizar mostras de cinema, receber peças de teatro, espetáculos musicais, exposições de pintura e um sem

9 As redes multirrelacionais integram cidadãos, grupos e instituições que participam da dinâmica do EMC através da celebração de protocolos, acordos ou pedidos de colaboração pontual; os polos são áreas, locais ou elementos da natureza e da cultura, com interesse patrimonial que, não estando necessariamente na posse do EMC, são geridos, promovidos e divulgados por ele; os recursos patrimoniais podem ser geomonumentos, espécies protegidas, zonas especiais de conservação, mas também o património material e imaterial, móvel e imóvel, público ou privado, sempre geridos numa perspetiva de desenvolvimento participado; os complexos patrimoniais são valores da natureza e da cultura existentes num determinado espaço ecológico e que podem ser objeto de promoção e divulgação conjunta.

-número de outras manifestações culturais. Note-se que não existe nenhum outro espaço cultural na ilha que possa ser utilizado nas vertentes aqui mencionadas.

No final de 2021, adquiriram-se os imóveis para a futura construção e instalação da Casa da Vigia, da Casa da Memória e da Casa dos Teares. Em 2022 foi feita a integração da Atafona, um edifício de grande valor patrimonial que pertencia à Secretaria Regional do Ambiente e Alterações Climáticas.

Assim, o Ecomuseu do Corvo dispõe já de quatro edifícios perfeitamente funcionais e adquiriu outros três, cuja recuperação e adaptação funcional se pretende realizar a curto prazo, no sentido de aprofundar a recuperação patrimonial das várias vertentes da cultura tradicional da ilha, como é o caso da tecelagem e das atividades agrícolas tradicionais.

Não se projetam, propriamente, espaços de exposição, mas sim zonas e valências ao dispor da população, no sentido de assim preservar modos de produção tradicionais de enorme interesse patrimonial, mas que, nestes tempos de grande crescimento turístico e da consequente procura de objetos representativos da identidade cultural local, representam uma extraordinária oportunidade para o desenvolvimento económico. Muito do desenvolvimento sustentável da ilha passa por aqui.

É por isso que se projetam, nos próximos anos, mais aquisições de edifícios de interesse cultural, algo que permitirá a sua recuperação arquitetónica, preservando as suas funções tradicionais, bem como a expansão de um projeto cultural cada vez mais vasto, no qual assenta grande parte do desenvolvimento económico da ilha. A especificidade do projeto do Ecomuseu da ilha do Corvo passa muito por aqui: assume-se que a cultura é um dos principais vetores de desenvolvimento da ilha, a força motriz que concretiza o conceito de desenvolvimento sustentável.

Enquadramento

O n.º 1 do artigo 7.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 21/2021/A, de 31 de agosto (primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 3/2020/A, de 27 de janeiro, que aprova a orgânica e o quadro de pessoal dirigente dos serviços externos da Direção Regional da Cultura), determina, no que diz respeito às competências, que “os museus regionais,

os museus de ilha e o *ecomuseu* têm competências no âmbito da recolha, conservação e exposição dos testemunhos materiais e intangíveis do homem e do seu meio ambiente, para fins de estudo, preservação, educação e recreio”.

Nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, compete aos museus regionais, aos museus de ilha e ao Ecomuseu, as seguintes tarefas: conservar e inventariar as espécies que se encontram à sua guarda; expor ao público, de forma sistematizada, os seus bens, privilegiando o acesso aos investigadores; promover o enriquecimento das respetivas coleções; estudar o homem e o meio ambiente; estudar e pesquisar o seu acervo, visando a sua identificação e conhecimento; estudar e pesquisar as técnicas de preservação e conservação dos bens à sua guarda; promover a divulgação das suas coleções através dos meios técnicos adequados; propiciar mecanismos de interação com pessoas ou com instituições públicas ou privadas, *privilegiando o relacionamento com os estabelecimentos de ensino e de investigação*; impulsionar as relações dos serviços com a comunidade e com o público em geral, através de atividades pedagógicas de animação e de extensão cultural; recolher registos e fontes do património cultural material e imaterial, promovendo ações de estudo, salvaguarda e divulgação dos mesmos; colaborar no inventário dos bens de interesse museológico, públicos ou privados, existentes na região; promover a classificação de bens museológicos; cooperar com as autarquias e outras instituições no desenvolvimento de planos de ação na área da cultura e promover e apoiar as atividades de reconhecido interesse cultural.

O diploma que se tem vindo a referir estabelece, ainda, no seu artigo 10.º, o conjunto de competências específicas do Ecomuseu, tais como assegurar o envolvimento e a participação efetiva do Ecomuseu com a comunidade e demais instituições da administração pública na preservação e gestão do património, tendo em vista o desenvolvimento sustentável do seu território; promover a salvaguarda e a valorização do património cultural e natural *in situ*; promover ações de interdisciplinaridade com outras entidades regionais e com outros Ecomuseus e elaborar estratégias e propostas de ação para a reabilitação e divulgação do património móvel e imaterial.

Educação Patrimonial e dinamização cultural

A educação pode ser definida como “um processo permanente (no tempo), um processo comunitário (no espaço), que implica recursos e relações capazes de proporcionar condições de realização pessoal, social e profissional dos indivíduos e condições de desenvolvimento integrado das populações” (SILVA, 1998). No concernente à Educação Patrimonial e dinamização cultural, o Ecomuseu do Corvo tem-se dedicado a procurar garantir, numa base regular, o envolvimento e a participação ativa da comunidade na “construção” do Ecomuseu, enquanto protagonista deste museu vivo, assim como o estabelecimento do contacto dos visitantes com a comunidade corvina e a sua história, e a promoção de uma apropriação consciente do património natural, histórico, paisagístico e cultural do Corvo, de forma a contribuir, tanto para a preservação sustentável desses patrimónios, como para o fortalecimento de sentimentos identitários e de competências de cidadania.

No campo da educação não formal, o Ecomuseu do Corvo identifica-se, em absoluto, com a sua comunidade. As atividades desenvolvem-se no âmbito da Educação Patrimonial, da Educação Ambiental, da formação cívica e social, da formação profissional e de outros aspetos de natureza cultural, impulsionados pela população local. Abrange várias camadas da população, não estando dirigida a sectores específicos da sociedade, como idade, sexo ou classe social. A adesão aos programas oferecidos é voluntária, implicando, por isso, um nível maior de motivação.

Tratando-se de um público jovem, essa modalidade de educação não formal assume um papel de complementaridade à aprendizagem efetuada na escola, sendo que os processos educativos que acontecem fora da escola têm, também, uma grande importância.

Convém aqui realçar que o artigo 42.º, da Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto (Lei-Quadro dos Museus Portugueses), determina que o museu deve produzir, com regularidade, programas e atividades educativas para dar a conhecer o seu património cultural e manifestações culturais, em articulação com as políticas públicas, nomeadamente no que diz respeito à família, aos jovens, a pessoas com necessidades educativas especiais,

ao turismo e ao combate à exclusão social. Neste âmbito, a função educativa do museu deve “respeitar a diversidade cultural, tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade e o aumento e a diversificação dos públicos”.

A mesma lei propugna a colaboração e a articulação dos museus com o sistema de ensino de forma regular, no sentido de promover a participação dos jovens nas suas atividades. Relativamente à frequência do público escolar, prevê a necessidade de existir cooperação, definição de atividades específicas e construção de instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos.

No entanto, não cabe só à escola e às instituições museológicas o cumprimento dessas orientações, pois “qualquer indivíduo deve assumir a responsabilidade de defender, conservar e transmitir os bens da coletividade a que pertence” (COTTINELL, 1989). É também comumente aceite que o conhecimento cultural sobre o património ajuda a compreender e a respeitar o passado, entender o presente e perspetivar o futuro.

O Ecomuseu do Corvo procura ir ao encontro dessas orientações, uma vez que apresenta no seu plano uma variada oferta de atividades educativas, nomeadamente nas áreas de educação histórica e preservação do património, o que faz mediante recurso a oficinas, recriações de tradições, inventários participativos, jogos didáticos e atividades pedagógicas, integradas, por vezes, em exposições temáticas ou temporárias.

Desta forma, o Ecomuseu do Corvo tem vindo proporcionar à sua comunidade, incluindo os mais jovens, a fruição de experiências únicas de aprendizagem, contribuindo, deste modo, para a aquisição de conhecimentos multidisciplinares sobre a história, arte, tradições, ofícios e preservação do património e da memória histórica.

Iniciativas e atividades do Ecomuseu do Corvo

Pretende-se, neste capítulo, de forma não exaustiva, destacar alguns projetos dinamizados pelo Ecomuseu, de forma a demonstrar a grande diversidade dos programas e atividades desenvolvidas, bem como o envolvimento da comunidade.

No plano das tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor do património cultural imaterial, o Ecomuseu lançou, no ano transato, com continuidade no presente ano, uma atividade participativa intitulada “Falar Corvino”¹⁰ – Recolha e sistematização do léxico corvino”.¹¹ Com esta atividade, sustentada no conhecimento da comunidade corvina, pretende-se conhecer o património linguístico da ilha e garantir o seu registo e divulgação às gerações vindouras. Pretende-se, também, estudar as transformações ocorridas, ao longo do tempo, no léxico corvino e as suas influências, bem como encontrar semelhanças e diferenças com as restantes ilhas dos Açores.

Na medida em que a comunidade tem um papel fundamental nesse processo de salvaguarda, não só a residente no Corvo como a residente em outras ilhas e na diáspora, lançámos, recentemente, uma outra atividade, intitulada “Encontros à quinta – Desafio «Falar Corvino»”.¹² Com esta atividade pretende-se envolver toda a comunidade, incluindo a comunidade da diáspora, em tertúlias e jogos *online* que incidam sobre o léxico Corvino. Esses encontros e desafios servirão de mote para conversarmos sobre muitas coisas, mas sobretudo sobre memórias e tradições de antigamente. Essa é uma estratégia de envolvimento de todos para a recolha de mais informação e, simultaneamente, de capacitação para a importância da salvaguarda do património cultural imaterial.

Considerando a profunda correlação entre o património cultural imaterial e material, temos também a decorrer, desde o ano transato, outra atividade participativa relacionada com a recolha dos objetos, intitulada “Peça do mês”.¹³

O Ecomuseu tem feito nos últimos dois anos um trabalho de resgate desses bens que caíram em desuso e temo-los submetido a um processo de conservação preventiva e restauro, em articulação com o Centro do Pa-

10 Os contributos estão a ser recolhidos e compilados *online*, através de uma ferramenta gratuita o *Padlet*: Glossário Falar Corvino.

11 Informação sobre esta atividade acessível em: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/agenda/default.aspx?id=39976>.

12 Informação sobre esta atividade acessível em: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/agenda/default.aspx?id=43210>.

13 Informação sobre esta atividade acessível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=479650574224648&set=a.476281337894905>.

trimónio Móvel Imaterial e Arqueológico (CPMIA). A maioria são depósitos, mas temos também doações, que totalizam mais de 200 peças. Estamos a organizar esse inventário e a recolha de informação é feita *online*, reunindo os contributos da comunidade. A compilação da informação é feita através de um *padlet* que pode ser acedido por todos.

No plano das práticas sociais, rituais e atos festivos, o Ecomuseu tem investido em recolhas feitas através de entrevistas, algumas delas em apresentação multimédia, sobre algumas práticas sociais, nomeadamente o dia da lã, a matança do porco, a lenda da Nossa Senhora dos Milagres, o processo de feitura do queijo do Corvo, a casa típica do Corvo, o cultivo e a transformação da junça, a fechadura do Corvo, o folclore, o traje, entre muitas outras recolhas.

No ano transato, o Ecomuseu promoveu a Recriação do “Dia da Lã” com um piquenique nos “Lagos” e a recriação da tosquia. O dia da lã era o dia da tosquia e representava para os Corvinos um dia de festa ao qual ninguém podia faltar. Essa tradição/festividade terminou em 1969 (MEDEIROS, 1987).

No ano transato, o Ecomuseu recriou, pela primeira vez, esse dia, tendo a colaboração da comunidade sido fundamental. Essa é uma festividade que não está esquecida, pois embora ela não se realize desde 1969, a memória desse dia tem passado de geração em geração e até mesmo as crianças e os mais jovens têm conhecimento dessa festividade identitária da história de resiliência desta comunidade.¹⁴

Associada a essa prática social, não podemos esquecer todo o trabalho da lã até chegar ao tear. Esta atividade foi essencial à sobrevivência desta comunidade, contudo, com o fim da tosquia, acabou também a tecelagem no Corvo. Atualmente, quase ninguém conhece esse processo.

Para recuperar esse ofício, o Ecomuseu promoveu, no ano transato, e irá repetir este ano, uma formação em iniciação às técnicas de tecelagem.¹⁵ Iremos, em parceria com o Centro de Artesanato e Design dos

14 Imagens da recriação do “Dia da Lã”. Informação sobre esta atividade acessível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=395495472628112&set=pcb.395475735963419>.

15 Informação acessível sobre esta atividade em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=389908699853456&set=pcb.389909433186716>.

Açores (CADA), dinamizar também uma formação na área da preparação e tingimento da lã.

No plano dos conhecimentos e usos, estamos a realizar uma recolha participativa, intitulada “Cozinha de antigamente – Levantamento de receitas típicas e tradições gastronómicas do Corvo”.

Com essa recolha propõe-se à comunidade o levantamento das receitas típicas e das tradições gastronómicas da ilha, com vista à valorização do seu património gastronómico e à produção de informação sobre o mesmo.

Considerando que o património gastronómico das comunidades é também representativo da sua identidade e considerando também que não existe, ainda, uma recolha sistemática da gastronomia corvina, propõe-se que se faça a recolha junto dos mais velhos, não só das receitas, mas do contexto em que os pratos eram confeccionados, aspeto que, por si só, conta parte da história. Os contributos estão a ser compilados e partilhados com recurso a uma ferramenta *online*¹⁶ para, numa fase posterior, proceder-se à edição de um livro com as receitas típicas da ilha do Corvo, em que os autores são os próprios corvinos.

Há dois anos que realizamos as Campanhas do Património do Corvo. Durante duas semanas foram realizadas várias ações de sensibilização para o património, nomeadamente ações de conservação preventiva do património móvel; oficinas de Arqueologia (ações pedagógicas no âmbito da Arqueologia); visitas de campo a sítios arqueológicos já identificados. Com essas ações pretende-se promover o conhecimento da história da ocupação do território por parte dessa comunidade secular; salvaguardar, valorizar e comunicar o património da ilha do Corvo.

Simultaneamente, temos realizado junto da comunidade ações de sensibilização para o património, seguidas de apresentações públicas dos resultados obtidos nessas campanhas. Para os mais jovens, dinamizamos um leque muito diversificado de atividades, como o arqueólogo por um dia; as férias de Natal, Páscoa e Verão no Ecomuseu, através das quais promovemos semanalmente atividades pedagógicas, todas elas relacio-

16 Recolha participativa: “Cozinha de antigamente – Levantamento de receitas típicas e tradições gastronómicas do Corvo”.

nadas com a salvaguarda do património; os dias com História, entre muitas outras. Colaboramos com a única escola da ilha, a Escola Básica e Secundária Mouzinho da Silveira, na conceção de programas de atividades de leitura, educação ambiental e patrimonial.

Conclusão

O caso do Ecomuseu da ilha do Corvo é único no que diz respeito à natureza dos serviços externos da Direção Regional dos Assuntos Culturais, que integra vários museus regionais e de ilha. Foi concebido para a realidade específica da ilha do Corvo, a única que mantém algumas práticas significativas de economia comunitária, nomeadamente na gestão do baldio (uma superfície significativa da ilha que é gerida de forma comunitária).

A essa especificidade de organização do território, do trabalho e de partilha de recursos, junta à ilha a condição de Reserva da Biosfera da UNESCO e um Parque Natural que integra quase metade da sua área e uma parte também substancial do mar territorial a ela contíguo. Tendo em conta essas características, o conceito de Ecomuseu, enquanto museu do homem e da natureza, responde bem às características da sociedade da ilha do Corvo.

Essa prática demonstrou, nos últimos anos, que se tratou de uma aposta feliz. E a adesão e colaboração da população é indesmentível. Educação Patrimonial é uma prática assumida e partilhada por grande parte da população, que valoriza a sua identidade e património cultural. A participação da população nas atividades é constante e a partilha de responsabilidades constitui uma prática que não está ao alcance de um museu tradicional.

Mas o Ecomuseu do Corvo teve a necessidade de superar o paradigma tradicional dos ecomuseus. A inexistência de entidades museológicas tradicionais na ilha acarretou, como consequência, a absorção, por parte do Ecomuseu, das práticas e funções tradicionais dos museus tradicionais, nomeadamente a constituição, proteção e restauro de um conjunto de bens culturais relevantes, que de outra forma não seriam protegidos e conservados.

A necessidade de alargar o seu âmbito de atuação para fora dos territórios tradicionais da ecomuseologia também se verificou no âmbito da dinamização cultural não relacionada com o património imaterial da população da ilha. Foi necessário dinamizar na ilha eventos culturais de todo tipo, como cinema, teatro, dança, pintura, artesanato, literatura e muitas outras vertentes culturais contemporâneas. Mais uma vez, o Ecomuseu é a única instituição da ilha dotada de espaços adequados, técnicos capacitados e recursos financeiros para desenvolver atividades dessa natureza.

O Ecomuseu da Ilha do Corvo está, assim, no centro da criação, fruição e divulgação da quase totalidade das atividades culturais existentes ou promovidas na ilha.

Nos próximos anos, continuará a aumentar os seus recursos humanos e materiais, que colocará à disposição da população. O objetivo é tornar-se uma parte central do plano de desenvolvimento de uma economia sustentável para a ilha do Corvo, no âmbito da qual a cultura tem um papel crucial.

Referências

COTTINELLI TELMO, Isabel (1989). *O património e a escola: do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora.

FRUTUOSO, Doutor Gaspar (2005). *Saudades da terra*, Livro VI, Ponta Delgada, Instituto Cultural de Ponta Delgada.

LEITE, J. G. (2016). O Corvo. Uma história singular e trágica. Em A. T. Matos, & J. G. Leite, *Retratos sociais da Ilha do Corvo* (pp. 29-42). Horta: Núcleo Cultural da Horta/Câmara Municipal do Corvo.

MEDEIROS, Carlos Alberto (1987). *A Ilha do Corvo*. 2.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte.

MENDONÇA, L. (2016). *Perguntas e respostas sobre a história dos Açores*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.

OLIVEIRA, Sílvia, SILVA, Bento (2007). O museu e a escola: que relação? O caso do Museu Agrícola de Entre Douro e Minho. In: A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & Almeida, L. (Eds.). *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha, pp. 2460-2471 (ISSN 1138-1663).

RILEY, C. G. (1993). Apresentação e notas. Em C. M. Corvo. *Relação breve da grande e maravilhosa vitória dos moradores da ilha do Corvo contra dez*

poderosas naus de turcos. Anno MDCXXXII (pp. 7-18). Ponta Delgada: Edição da Câmara Municipal do Corvo.

RIVIÈRE, Georges Henri (1985), *The Ecomuseum – an evolutive definition*, Museum International, 37:4, 182-183.

SILVA, B. (1998). *Educação e comunicação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Legislação

LEI-QUADRO DOS MUSEUS PORTUGUESES – LEI N.º 47/2004, de 19 de agosto. *Diário da República n.º 195/2004 – I Série – A*. Ministério da Cultura.

ORGÂNICA E QUADRO DE PESSOAL DIRIGENTE DOS SERVIÇOS EXTERNOS DA DIREÇÃO REGIONAL DA CULTURA – Decreto Regulamentar Regional n.º 21/2021/A, de 31 de agosto (primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 3/2020/A, de 27 de janeiro).

EDUCAR COM OS INDÍGENAS: ANOTAÇÕES SOBRE UMA AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU JULIO DE CASTILHOS (PORTO ALEGRE - RS)

CINARA ISOLDE KOCH LEWINSKI¹

LETÍCIA TURCATO HEINZELMANN²

LIZANDRA CAON BITTENCOURT³

ROSANGELA CRISTINA RIBEIRO RAMOS⁴

ZITA ROSANE POSSAMAI⁵

Introdução

A decolonização dos museus está na pauta das instituições e de seus profissionais, e vários autores enfrentaram reflexões sobre a questão (CHAGAS, 2017; BRULON, 2020, SIQUEIRA, 2020). Uma perspectiva adotada há vários anos por muitas instituições em diversos países e no Brasil tem sido a proposta de curadorias compartilhadas (ou colaborativas) com os povos originários. Essas atividades têm sido propostas especialmente por museus etnográficos ou que salvaguardam coleções etnológicas, como é o caso do Museu Julio de Castilhos (MJC), localizado em Porto Alegre. Este texto aborda o desafio de estabelecer

-
- 1 Possui graduação e mestrado em História pela Unisinos. É graduanda do curso de Museologia da UFRGS. Atua como historiógrafa no Museu do Trem de São Leopoldo. Contato: cinarakoch@gmail.com
 - 2 Jornalista formada pela PUCRS, cursa Museologia na UFRGS, onde foi bolsista no Setor de Patrimônio Histórico (SPH). Contato: leticia.turcato@ufrgs.br
 - 3 Produtora cultural e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da UFRGS. Bolsista de Extensão e membro do Grupo de Pesquisa Gestão de Acervos e Direitos Humanos (GADH). Tem graduação em Fisioterapia (IPA) e especialização em Biomecânica (UFRG). Contato: lizandra.caon@ufrgs.br
 - 4 Historiadora, mestra em História e graduanda em Museologia (UFRGS). Estagiária do Museu da Polícia Civil do Rio Grande do Sul. Voluntária do Projeto Memorial da FAMED/UFRGS. Pesquisadora do Acervo Benno Mentz (Delfos/PUCRS). Contato: rosangelaramos.historia@gmail.com
 - 5 Professora titular da UFRGS. Atua nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Museologia e Patrimônio. Contato: zitapossamai@gmail.com

diálogos com os povos indígenas, a partir da realização de um exercício acadêmico proposto pela professora Zita Rosane Possamai, na disciplina Educação em Museus, do curso de Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir da concepção e da execução de ações educativas no museu, lideranças Guarani e Kaingang foram convidadas a compartilhar com discentes e público narrativas sobre si e sobre sua cultura, por meio dos objetos produzidos para comercialização, ou daqueles inseridos na exposição *Memória e Resistência*.

Fundado em 1903, o Museu Julio de Castilhos é uma das primeiras instituições museológicas criadas no Rio Grande do Sul. Nos moldes das instituições novecentistas (LOPES, 2005; SANJAD, 2010), inicialmente, configurou-se como um museu de história natural que coletava, pesquisava e expunha as riquezas locais e apresentava um caráter enciclopédico, abarcado por coleções de botânica, zoologia, mineralogia, etnologia, história e artes. A historiografia do MJC vem demonstrando diversas faces dessa instituição, quase sempre, em conformidade com o perfil delineado por seus gestores (NEDEL, 2005 e 2006; MELO e POSSAMAI, 2021; QUADRADO e FARIA, 2021). Em 1954, o museu passou a dedicar-se à guarda e à conservação do acervo histórico, e suas coleções foram segmentadas para compor ou originar coleções de outras instituições estaduais, tais como os museus de Ciências Naturais, Antropológico e Arqueológico do Rio Grande do Sul.

Porém, coleções etnológicas e arqueológicas permaneceram no MJC, sem serem, contudo, devidamente documentadas, pesquisadas e expostas. Sob direção da museóloga Doris Couto, a partir de 2019, o museu enviou esforços para uma museologia colaborativa no que diz respeito à exposição das coleções etnográficas e de temática indígena. Nesse sentido, a expografia foi revisitada e modificações importantes foram implementadas. A exposição *Memória e Resistência* passou a englobar a estatuária e conteúdos referentes às Missões Jesuítico-Guarani, e uma sala contígua tem recebido exposições de curta duração, cujas curadorias foram desenvolvidas com lideranças indígenas, com discentes do curso de Museologia e com outros museus que salvaguardam essa tipologia de coleção, a exemplo das instituições estaduais já citadas. É importante ressaltar que

a inserção da temática missioneira numa exposição cuja centralidade é a memória e a resistência indígena rompe com historiografia e museologia que, por décadas, consagraram uma visão colonial de protagonismo europeu a essa questão, em contraposição à visão decolonial do protagonismo Guarani (BAPTISTA; BOITA, 2011). Por outro lado, anteriormente, o planejamento das exposições de coleções etnológicas referentes aos povos indígenas brasileiros era organizado a partir das diferenças com outros povos, e não incorporado à história oficial (QUADRADO; FARIA, 2021).

Além da nova configuração da sala Missões, a sala contígua recebeu três mostras que faziam parte dos ciclos de exposição de curta duração. A primeira mostra teve como objetivo a aproximação dos indígenas da etnia Mbyá-Guarani que foram convidados a participar da curadoria e tinha como objetivo apresentar objetos do acervo da instituição relacionados a esse grupo, além de proporcionar aos indígenas a apresentação de seu artesanato, recurso de sua subsistência, dentro do museu. Já a segunda mostra expandiu a exposição para apresentação dos vários grupos étnicos que povoam, e que já povoaram, o território brasileiro. A curadoria dessa etapa foi compartilhada com instituições parceiras, que levaram seus objetos para compor a exposição. Nessa mostra, foi realizada a proposta educativa aqui discutida. A terceira etapa foi aberta em dezembro de 2022 e compôs a programação cultural do IV Seminário Brasileiro de Museologia, organizado pela UFRGS. Essa mostra teve curadoria de artistas indígenas e era composta por obras produzidas pelos Kaingang da região noroeste do Rio Grande do Sul.

Expor artefatos da coleção etnológica implicou para a equipe do MJC o enfrentamento de diversas deficiências no sistema documental museológico. O contato com lideranças Guarani e Kaingang e suas visitas ao museu expuseram lacunas de informações, bem como incongruências entre os relatos dessas pessoas e os registros da instituição. Por esse motivo, a instituição acolhe as parcerias que incrementam as pesquisas do acervo, especialmente oriundas da universidade, assim como convida os representantes das etnias para atuar de forma colaborativa. Desse modo, a contribuição acadêmica é de vital importância para a instituição.

Decolonialidade na prática

O Museu Julio de Castilhos, no decorrer de sua trajetória, formou várias coleções, dentre elas, a coleção etnográfica. A instituição, além de ser responsável por criar representações estereotipadas das populações indígenas e seus patrimônios por várias décadas, também possui um valor qualitativo: mais de 2 mil artefatos indígenas, originários de vários povos e obtidos em diferentes períodos (MELO, 2019). Roberta Madeira de Melo e Zita Possamai (2021) ressaltaram a importância da análise crítica sobre a produção de representações a respeito dos povos indígenas em espaços museais, como o que ocorreu com o MJC, no qual os povos originários eram descritos de maneira inferiorizada, representados como “selvagens” ou “primitivos”. Entretanto, essa interpretação não era uma particularidade do referido museu – ao contrário, no geral fazia parte do *modus operandi* das instituições museológicas. Portanto, as ações na atualidade do MJC são reconhecidas pelo seu mérito, pois “ao olhar seu passado, sem negá-lo, o museu permite compreender que ele foi construído a partir de um contexto colonialista e pode atuar, no presente, para descolonizar seus processos museológicos” (MELO; POSSAMAI, 2021, p. 198).

Diante da constatação de tão vasto e relevante acervo, o MJC pode ser reconhecido como um local importante na construção do imaginário sobre os indígenas e, por esse motivo, foi escolhido para desenvolver as ações educativas, numa proposta de museologia colaborativa, no âmbito da disciplina Educação em Museus. Para propor atividades com o intuito de quebrar representações pejorativas com a contextualização dos artefatos expostos, utilizou-se de pressupostos teóricos atrelados aos estudos da museologia colaborativa e da teoria decolonial. Com relação ao primeiro, Cury (2017) sugere ações colaborativas para mudar o *status quo* através da autonarrativa, que propicia outras formas de apropriação do museu por diversos grupos sociais. Ou seja, propõe a interação no espaço museal que contraria a visão do “outro” como sendo a única, sugerindo ações feitas pelos próprios indígenas. Ao trabalhar com essa proposta, deixa-se de seguir a lógica do colonizador e buscam-se ações pensando num sentido decolonial.

Conforme Melo (2019), esse termo é utilizado para definir as desconstruções de estruturas e dispositivos de dominações construídos a partir

da colonização. Ao se desconstruir a colonialidade, depara-se com diversos mecanismos de poder, dos quais um dos fenômenos é a “invenção do outro”, que, segundo Castro-Gómez (2005), não é somente uma referência à maneira como um determinado grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas faz menção aos dispositivos de saber/poder que se utilizam desse ponto de partida para a construção dessas representações. Além disso, decolonizar é precaver-se de toda uma série de categorias binárias: colonizador *versus* colonizado; primitivo *versus* civilizado; mágico/mítico *versus* científico; irracional *versus* racional; opressor *versus* oprimido etc. (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Embora tenham sido elaboradas na expansão do colonialismo europeu, numa perspectiva eurocêntrica do conhecimento, as categorias binárias ainda fazem parte das representações que muitas vezes estão presentes na divulgação do patrimônio indígena.

Desconstruir as estruturas é romper com a teoria de raças que naturalizavam/naturalizam as relações de colonialidade. De acordo com Quijano (2005), “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (p. 228). Em outras palavras, as estruturas de poder agiram sob formas de domínio da cultura e “[...] das formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Ibid., p. 231).

Assim, decolonizar é desestabilizar as estruturas de poder impostas por séculos às populações colonizadas. É desconstruir uma concepção conservacionista e estática do patrimônio indígena que coisifica os artefatos por meio de ressignificação da cultura e das tradições. É romper com a visão de primitividade e exotividade dos acervos que lhe conferiram o mérito de serem preservados pelos colonizadores e que acabam por impor um estereótipo de primitividade e ancestralidade que despolitiza e torna a histórica a produção cultural dos indígenas. Por isso, é necessário ressignificar os acervos em museus, especialmente os etnográficos, indo além do que já está posto nas pesquisas elaboradas pelas instituições (CLIFFORD, 2016).

Seguindo as ideias dos autores citados, buscou-se desconstruir a colonialidade que por várias décadas praticou-se no MJC, propondo ações

colaborativas que pudessem ser reconhecidas como um entrecaminho para indígenas, museu e público. Nesse percurso, utilizou-se a autonarrativa dos indígenas nas ações educativas como metodologia, numa tentativa de dar às etnias originárias o direito de fala sobre sua cultura “[...] e de contribuir para avançar no caminho para superar as desigualdades que impedem a valorização da diversidade como uma expressão genuína e enriquecedora da humanidade” (PEREIRA; TAMAGNO, 2012, p. 11). O desafio de pensar em termos de patrimônio cultural dos povos originários, sob o ponto de vista decolonial, foi colocado em prática nas ações educativas planejadas para valorizar as presenças, os saberes e as práticas indígenas, de modo que o MJC cumpra sua função social.

Aprender a apreender na educação museal

A função educativa do museu é um tema debatido há décadas e, no caso brasileiro, o surgimento das primeiras instituições museológicas se relaciona diretamente com seu caráter pedagógico. Segundo Zita Possamai e Ana Carolina Gelmini de Faria (2020), no Brasil, nos museus de história natural surgem os primeiros projetos que são direcionados para a educação. Isso acontece principalmente no momento em que se abrem as portas para “[...] inserção de escolares e das camadas populares alheias, até então, aos museus” (Ibid., p. 46)

Educação museal deveria ser vista como uma política interna dos museus, tão importante quanto a aquisição de coleções, montagem de exposições e preservação, entre outras funções. Museus são instituições com códigos diferenciados e únicos, pois neles utiliza-se do viés cultural para proporcionar o “encantamento”: o entretenimento, a provocação e o diálogo com o público.

Ao assumir seu papel educativo, os museus marcam sua especificidade e ampliam ações que fortalecem o uso educativo de suas exposições; propõem relações com a comunidade e com as escolas, dinamizando e publicizando suas exposições, e rompem com a visão de uma caixa monumento que encapsula a memória

em objetos e legendas, sem se preocupar com as inquiuições próprias do social vivido (BRAGA, 2017, p. 55).

É através das ações educativas que o contato com o público se potencializa. Conforme o princípio II da Política Nacional de Educação Museal, esta “compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade” (INSTITUTO, 2018, p. 44). Mesmo que seja uma afirmação genérica, sua premissa é a de que existe um passo a passo a ser seguido. Para elaborar uma atividade cultural, o museu, numa análise interna, precisa conhecer seu acervo, a equipe, os limites físicos e atitudinais. E, então, voltar seu olhar para o perfil do público que pretende alcançar. Uma ação educativa requer planejamento, mas também não pode ter um roteiro tão rígido que não permita atualizações e adequações no desenrolar das atividades.

Os museus são potenciais catalisadores da transformação social, uma vez que, ao exercer seu papel educativo, desenvolvem a capacidade do público como cidadãos com visão crítica e proativa em relação às questões de sua comunidade. Por isso, os museus precisam utilizar o estranhamento, o questionamento e a indagação como recursos pedagógicos (BORGES; RIBEIRO, 2022).

A educação museal permite conhecer, questionar, sensibilizar e criar o senso de pertencimento de forma dialógica, não apenas do público em relação ao museu, mas também do museu percorrendo o caminho até o público. Deriva disso a importância das ações desenvolvidas no Museu Julio de Castilhos, pois, além de um exercício de discentes e futuros museólogos, tornou-se um aprendizado para todos os que se envolveram, pesquisando ou pensando o acesso às informações, o uso e significado dos objetos, o formato das atividades, mas, em grau maior, tornando a experiência relevante para os indígenas que participaram.

Ações educativas, descobertas e aprendizados

A aproximação com os povos indígenas, os verdadeiros legitimadores dos objetos de suas etnias salvaguardados em museus, é uma forma de iniciar movimentos que repensem esses acervos e exposições. Com

a perspectiva de museologia colaborativa e decolonial, foram pensadas ações educativas a partir da exposição *Memória e Resistência*, no Museu Julio de Castilhos, com participação de lideranças Guarani e Kaingang.

Projetos que estabeleçam zonas de contato (CLIFFORD, 2016) são férteis para dar início a práticas decoloniais e às múltiplas possibilidades que surgem dessas relações. Locais com coleções “se tornam lugares de cruzamento, explícitos e não-reconhecidos, ocasiões para descobertas e seleções diferentes” (Ibid., p. 13). Esse cruzamento pode se dar através de uma “museologia colaborativa”, em que os chamados “museus tradicionais”, especialmente antropológicos e etnográficos, gradualmente “experimentam novas práticas museológicas, indo desde o processo de colecionamento e de documentação até o processo de exposição ou difusão do conhecimento produzido” (RUSSI; ABREU, 2019, p. 21).

Para a concepção das ações no MJC, orientadas pela professora Zita Possamai, foram apresentadas algumas diretrizes a serem seguidas: o diálogo com os indígenas; a seleção de uma problemática/temática específica a ser explorada a partir dos artefatos da exposição *Memória e resistência*; e a escolha de um público. Alinhados os desafios propostos pela docente, no sentido de desacomodar os modos unilaterais que, muitas vezes, os museus propõem em suas ações educativas aos públicos visitantes, em 30 de abril de 2022, no âmbito da programação cultural denominada *Abril indígena*, foram desenvolvidas as ações *Memória e resistência do trabalho artístico Mbyá-Guarani* e *Tramas e grafismo na cultura Kaingang*.

Na primeira ação, foi possível vivenciar a relação intensa que os Mbyá-Guarani estabelecem com sua arte e como fazem dela um capital valioso, tanto cultural quanto econômico. O contato estabelecido com duas mulheres da etnia, Claudia e Genilda, abriu caminhos para entender as relações entre este povo e os *juruá* – termo usado para se referir aos não indígenas –, bem como a relação que as artesãs estabeleceram com o museu. Segundo relato de Genilda, ter objetos de sua cultura no museu é “existir”, indo além do próprio título da mostra, *Memória e resistência*. Foi possível observar que elas se perceberam e se sentiram percebidas pelo outro no museu. Portanto, ao compartilharmos a curadoria, essa percepção acabou gerando uma ação decolonial numa instituição considerada tradicional.

Tramas e grafismo na cultura Kaingang, idealizada e realizada pelas autoras, contou com a participação do Kaingang Dorvalino Refej Cardoso, professor da aldeia Por Fi Ga, localizada em São Leopoldo (RS), pedagogo, mestre em Educação e doutorando em Antropologia Social pela UFRGS. Para estabelecer os objetivos da atividade, conversamos previamente com o convidado, a fim de compreendermos as expectativas mútuas no processo de colaboração que preconiza a museologia colaborativa.

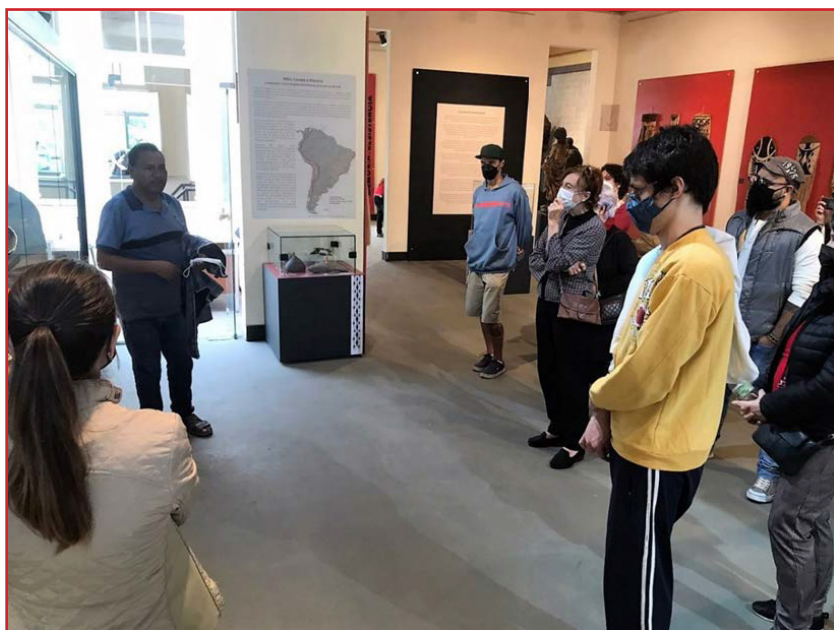
O encontro, realizado em 26 de março de 2022, no Museu do Trem, também localizado em São Leopoldo, foi filmado e gravado, para servir de base ao projeto e, inclusive, para fornecer o material ao Museu Julio de Castilhos. Nessa conversa, ficou combinado que o professor falaria ao público sobre as significações dos artefatos Kaingang expostos no MJC, bem como seu modo de vida, e também sobre os impactos que a degradação ambiental acarreta para a cultura e para a sobrevivência na aldeia. Conforme nos ensinou Dorvalino, essas questões estão conectadas para seu povo através da cosmologia dual nos padrões Kamé e Kairu, presentes em todos os entes da natureza. Ficou claro também que, diferentemente das artesãs Guarani, os Kaingang não mantêm relação de proximidade com os museus, desconhecem os acervos que representam sua etnia nesses espaços e não compreendem ao certo a salvaguarda de objetos fora de seus contextos originais – inclusive, demonstram certa curiosidade com esse interesse.

A partir desse primeiro contato, foram definidos os objetivos da ação: proporcionar o encontro entre liderança Kaingang, museu e público; a promoção do conhecimento sobre a cultura e sobre a cosmologia dual Kaingang, desvendando as patrimetades nos grafismos da cestaria presente no acervo; conhecer a relação estabelecida pelos Kaingang e a natureza; refletir sobre impactos gerados pelos brancos a seus modos de vida. Durante a ação, o público foi direcionado à sala da mostra *Memória e resistência*, a fim de iniciar a visita antes de ouvir a fala de Dorvalino: uma oportunidade de conhecer os objetos que seriam abordados. No mesmo espaço, ocorreu a palestra, orientada por algumas perguntas, em que o professor contextualizou objetos da exposição, informou sobre sua

cultura e esclareceu dúvidas. Foram abordados assuntos relacionados à cestaria, como, por exemplo: saberes e fazeres Kaingang, matérias-primas e economia indígena.

Ele pôde atravessar muitos conceitos e saberes referentes a sua cultura, chegando à conclusão de que os Kaingang estão representados nos museus históricos, mas pouco pesquisados, ignorando-se sua contribuição social, especialmente no que diz respeito à conservação da natureza. Através dos traços da cestaria, os Kaingang “trançam” relações entre vários aspectos sociais e naturais, em sua cosmologia dualista. Nesse diálogo, Dorvalino posicionou o indígena em seu lugar de fala, colocando o colonizador na escuta. Enfatizou o quanto os brancos interferiram na existência e subsistência dos povos originários, ao se apropriarem de suas terras, devastarem florestas, poluírem rios e obrigando-os a se inserir em outro sistema para manutenção de vida: o capitalista.

Figura 1 – Dorvalino, à esquerda, fala aos participantes da ação educativa no MJC



Fonte: Rosângela C. R. Ramos (30/4/2022).

Considerações finais

Apesar das dificuldades impostas pelo contexto sanitário da Covid-19 – especialmente tendo em vista a presença de indígenas, grupo de risco para a doença –, e mesmo pela falta de experimentação prática em ação educativa e produção cultural pelos alunos envolvidos, a ação mostrou-se importante e bem-sucedida. Foi gratificante perceber o interesse do público e sua participação ativa, mostrando que há espaço para falas em primeira pessoa em instituições que preservam coleções e memórias indígenas.

Porém, inevitavelmente, surgiram questionamentos quanto aos limites entre estabelecer uma museologia participativa e simplesmente delegar a povos tradicionalmente oprimidos a responsabilidade de narrar suas histórias em espaços que não foram escolhidos por eles para salvaguardá-las. Povos indígenas que por mais de 500 anos foram massacrados, subjugados, aldeados em territórios específicos, reconhecidos ou não, e tiveram seus artefatos coletados e encaminhados a museus de todo o mundo, agora são responsáveis por preencher lacunas documentais e garantir a comunicação adequada dessas coleções. Lacunas estas que, seguidamente, são as mesmas, já que suas contribuições não são adequadamente registradas e documentadas, naturalizando novamente a relação de inferioridade, enquanto se propõe ser “igual”.

Nas discussões para a elaboração deste trabalho, ficou latente que cabe a nós, pesquisadores e museólogos, *aprender a apreender* a cada experiência colaborativa, para não sobrecarregar minorias com a obrigação da autonarrativa. Devemos documentar essas trocas – como buscamos fazer através dos registros em vídeo do primeiro encontro com Dorvalino Refej e de sua fala no Museu Julio de Castilhos –, a fim de não repetir erros que já deveriam estar superados.

Colaboração e decolonialidade não podem ser obrigações impostas aos indígenas, que têm suas próprias lutas cotidianas pela manutenção de seus territórios e pela sobrevivência. Afinal, de quem é a pauta da decolonização dos museus se não de seus profissionais? A obrigação com salvaguarda, pesquisa e comunicação de seus acervos é dos museus. Cabe aos profissionais desses espaços mais do que aprender e registrar as in-

formações compartilhadas ao longo das parcerias e ações colaborativas, também transformar o museu em lugar que possa contribuir para a resolução de demandas e problemas apresentados pelos indígenas. Assim, um dia, indígenas poderão visitar museus não para ensinar aos *juruá*, mas para encontrar parceiros comprometido com suas lutas.

Referências

- BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. O desafio nativo: a inclusão do protagonismo indígena no Museu das Missões e no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo. In: MAGALHÃES, Aline; BEZERRA, Rafael (Org.). *Museus nacionais e os desafios do contemporâneo*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2011.
- BORGES, Priscila; RIBEIRO, Mônica. Aprendizagem histórica em museus: educar para a autonomia. In: CASTRO, Fernanda et al., (Org.). *Paulo Freire e a educação museal: dos vínculos históricos às ações para o esperar*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022.
- BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Desafios e perspectivas para educação museal. In: *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 6, n. 12, 2017.
- BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. In: *Anais do Museu Paulista*, 28, 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.
- CHAGAS, Mario. Museus e patrimônios: por uma poética e uma política decolonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 35, 2017.
- CLIFFORD, James. Museus como zonas de contato. *Periódico Permanente*, n. 6, fev. 2016.
- CURY, Marília Xavier. Lições indígenas para a descolonização dos museus: processos comunicacionais em discussão. *Cadernos CIMEAC*. Minas Gerais, v. 7, n. 1, 2017.
- INSTITUTO Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM, 2018.
- LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 2005.
- MELO, Roberta Madeira de. *Objetos de coleção, pesquisa e educação: representações sobre os povos indígenas no Museu Júlio de Castilhos (1901-1958)*. Dissertação de Mestrado (Educação) – UFRGS, 2019.

MELO, Roberta Madeira de; POSSAMAI, Zita Rosane. As revistas do Museu Júlio de Castilhos e a exposição Memória e Resistência: reflexões sobre representações descolonizadas. In: *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 10, n. 19, 2021.

NEDEL, Letícia Borges. Breviário de um museu mutante. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, a. 11, n. 23, jan./jun. 2005.

NEDEL, Letícia Borges. Da coleção do impossível ao espólio indesejado: memórias ocultas do Museu Júlio de Castilhos. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 38, 2006.

PEREIRA, Waldir; TAMAGNO, Liliana. *Patrimônio cultural e povos indígenas: experiências contemporâneas latino-americanas*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.

POSSAMAI, Zita; FARIA, Ana Carolina de. Da educação em museus à educação museal: ideias, políticas e metodologias no Brasil. In: GRAEFF, Lucas; CONSTANCE, Robson da Silva (Org.). *Educação para as artes, para as culturas e para o patrimônio*. Canoas: Ed. Unilasalle, 2020.

QUADRADO, Iandora; FARIA, Ana Carolina de. Museu Júlio de Castilhos: narrativas sobre o lugar do outro na história oficial. In: *Verum*, v. 1, n. 2, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

RUSSI, Adriana; ABREU, Regina. “Museologia colaborativa”: diferentes processos nas relações entre antropólogos, coleções etnográficas e povos indígenas. In: *Horizontes Antropológicos*, a. 25, n. 53. Porto Alegre: jan./abr. 2019.

SANJAD, Nelson. *A coruja de minerva: o Museu Paraense entre o Império e a República*. Brasília: IBRAM, 2010.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. Corazonar uma museologia onde caibam muitas museologias: a interculturalização do campo como projeto decolonial. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (Ed.). *Introdução à Socio Museologia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2020.

HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: OS PROJETOS AMHOR E ARTE E HISTÓRIA LOCAL NO SUL MINEIRO (ALFENAS – MINAS GERAIS/BRASIL)

MARTA GOUVEIA DE OLIVEIRA ROVAI¹

Introdução

Este texto pretende compartilhar duas experiências voltadas a processos de reflexão sobre patrimônio e memória, e de produção da história pública por meio da constituição de acervos virtuais, da elaboração de divulgação histórica nas escolas e da arte de rua. Tudo isso a partir das comunidades subalternizadas dentro e fora da cidade de Alfenas, no sul mineiro. É necessário que se afirme que a ideia de subalternidade não implica, em nenhum momento, ausência de voz, de ação ou de consciência de mundo nas vivências subalternizadas, que, mais do que sentirem em seus corpos a violência, a dominação e a opressão, são realidades de sujeitos e sujeitas viventes e resistentes, prontos(as) a contar suas histórias e torná-las formas de produzir suas presenças em contextos dialógicos. A subalternidade não é aqui entendida como destino ou determinação, mas como processo que implica possibilidade de transformação gerada pela própria educação, entendida em seu caráter transgressor de paradigmas racistas, cis-heteronormativos e classistas (HOOKS, 2013).

1 Professora adjunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação Diversitas (USP) e professora permanente da Pós-Graduação da Unimontes-MG. Vice-coordenadora do GT de Gênero da ANPUH-MG. Membro da Rede Brasileira de História Pública (RBHP) e da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Contato: marta.rovai@unifal-mg.edu.br

Coordeno até o momento dois projetos de extensão, aliados à pesquisa e ao ensino, na Universidade Federal de Alfenas, localizada no sul de Minas Gerais: *AMHOR: Acervo de Memória e História do Orgulho LGBTQIA+ no sul mineiro* e *Arte e história local: um roteiro público sobre Alfenas*, ambos iniciados no segundo semestre de 2022. Os grupos que deles participam são os mesmos, procurando torná-los parte da mesma discussão e posicionamento político em prol do direito à memória, ao patrimônio e à história no espaço público, seja ele físico ou virtual. Portanto, as pesquisas e ações têm caráter multidisciplinar e envolvem leituras, teorias e debates realizados por discentes de diferentes cursos: História, Ciências Sociais, Odontologia, Química, Farmácia, Geografia, Letras e Pedagogia,² bolsistas e voluntários(as). Realizamos, desde o ano passado, um levantamento de fontes diversas (impressos, legislação, documentos pessoais, periódicos, fotografias, material digital). Elaboramos também entrevistas no gênero história oral de vida (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020), a fim de produzir um acervo virtual de memórias e história LGBTQIA+ no sul mineiro e contribuir com produção e acesso a fontes e formas de divulgação pública. Projetando, assim, como produtos decorrentes num futuro próximo, um website, um roteiro público virtual, um curta-metragem, um livro e um conjunto de propostas de aulas para a educação básica. O trabalho também conta com a participação de um artista plástico, egresso do curso de Ciências Sociais da universidade, Alessandro Azevedo Machado, conhecido como Alê Az, com quem propomos a produção de painéis de rua, registrando a memória de personagens marginalizadas na história da cidade, entre elas pessoas do movimento negro e LGBTQIA+.

Os projetos baseiam-se em leituras e discussões sobre as relações entre patrimônio, memória e história pública, acervos públicos, arte de rua e história local, e se realiza em parceria com a Prefeitura de Alfenas e com

2 Os(as) estudantes que participam da pesquisa são: André Gustavo Fernandes de Castro, André Luís Teotônio Teixeira, Ana Beatriz Melo, Augustine Araújo Khair, Geovanna Morgado da Penha, Gian Carlo Camilo Telles, Joice Guimarães Silva, José Luiz Alves Neto, Júlia Moraes Coelho, Karla Aparecida Siqueira, Leticia Maria Polidoro Abelo, Luara Conceição Santos, Luiza Zane Deponti, Marcos Régis, Mariana de Faria Mangia, Mariana Silva de Sá, Mateus Ferreira Lopes, Paulo Ricardo Passos Rezende e Wendy Weeler.

o Movimento Gay de Alfenas (MGA),³ com a ideia de pesquisar a documentação diversa, estudar (auto)biografias, ouvir narrativas orais sobre eventos políticos e também afetivos na cidade, catalogando, organizando, registrando e disponibilizando o material de diferentes modos, seja pela criação do acervo virtual, seja por meio da arte em muros da cidade. Em processo ainda em construção, o website do *Acervo de Memória e História do Orgulho LGBTQIA+ no sul mineiro (AMHOR)* contará com um QRCode, de modo que o público possa ter acesso a um roteiro de alguns pontos da cidade que contribuam para a identificação de uma cartografia afetiva das diferentes comunidades da cidade de Alfenas.

Pretendo, por meio deste capítulo, fazer uma breve apresentação do debate que temos desenvolvido em grupo sobre as questões de memória, patrimônio, acervos e história pública, sobre as ações até aqui realizadas, desde 2022, e sobre aquelas que ainda planejamos concretizar, em meio a dificuldades e limites. Procurando, assim, contribuir para a reflexão sobre a criação de processos democráticos de produção e de divulgação do conhecimento e do patrimônio histórico.⁴

Pensando a história local e o patrimônio LGBTQIA+ em Alfenas (MG)

A atividade desenvolvida em torno da formação do *Acervo de História e Memória do Orgulho LGBTQIA+ no sul de Minas Gerais (AMHOR)* é continuidade de dois trabalhos desenvolvidos desde 2018 e que nasceram de diálogos com o Movimento Gay de Alfenas (MGA), entidade que se originou no ano 2000. O estudo inicial nasceu de uma conversa com membros do movimento que demandavam o direito à memória e o reconhecimento de sua trajetória na cidade de Alfenas. Buscavam compreender o seu papel

3 O Movimento Gay de Alfenas (MGA) nasceu no contexto de redemocratização e avanço de lutas políticas, em decorrência de debates que se fortaleceram durante os anos 1990 e 2000 (ROVAI, 2019).

4 É importante destacar que este é um trabalho realizado em interface com o Programa de Direitos Humanos e Diversidade, do Departamento de Direitos Humanos e Inclusão da Universidade Federal de Alfenas (Núcleos de Atenção à Mulher e Núcleo da Diversidade), sob minha coordenação, e que foi premiado com menção honrosa no VIII Simpósio Integrado UNIFAL-MG, em 2022.

na articulação com o Estado e com a sociedade civil quanto à formulação e execução de políticas públicas, com destaque para os serviços na área da saúde e dos direitos civis. E compartilhavam as experiências de seus(-suas) militantes, atravessadas por tensões e conflitos internos no cenário de disputas entre as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. Durante os anos de 2018 e 2019, desenvolvi uma pesquisa, por meio da metodologia de história oral de vida, com membros ligados ao MGA, a fim de registrar suas memórias e promover debates públicos sobre os direitos da comunidade. Este trabalho ampliou-se para a realização de outro, com entrevistas orais realizadas com mulheres transexuais/travestis de diferentes cidades do sul de Minas Gerais, dando origem a dois livros: *Que possamos ser o que somos* (ROVAI, 2019) e *Sob nossa pele e com nossas vozes* (ROVAI, 2022).⁵

No entanto, como afirmam Jean Baptista e Tony Boita, a produção de textos acadêmicos, assim como a organização de arquivos e museus relativa ao patrimônio e à memória de grupos subalternizados, em especial LGBTQIA+, ainda segue sendo restrita. E, muitas vezes, pode ser um tabu, apesar de podermos observar o crescimento de trabalhos pontuais que trazem para o centro da história as experiências da negritude, da sexualidade e dos gêneros considerados desviantes de uma sociedade marcada pela branquitude cis-heteronormativa. Quanto aos espaços museológicos e arquivísticos, os autores apontam a pequena quantidade de ações envolvendo as temáticas de gênero, raça e sexualidade, o que demonstra que, embora em processo de ampliação por ações importantes, os museus e patrimônios ainda “são espaços de vocação fóbica à diversidade sexual, contribuindo, com isso, com o cenário de discriminação acentuada vivenciado pelas comunidades LGBT no país” (BAPTISTA; BOITA, 2017, p.109).⁶

5 Ambas as pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alfenas, na época.

6 Hoje, destacam-se no país, entre outros, o Acervo Bajubá, o Museu da Diversidade, o Centro de Referência da História LGBTQI+ do RS (Close), o Museu da Pessoa, que inclui relatos de pessoas trans com o acervo TransHistórias, o Ponto de Memória LGBT em Maceió. Boita, em seu livro *Museologia LGBT* (2020), traz uma cartografia de acervos, arquivo, patrimônios, monumentos e museus LGBTQIA+ no mundo.

Baptista e Boita lembram que, em sua origem, o termo patrimônio refere-se a uma concepção patriarcal que predomina e direciona o que deve ser preservado ou tombado, mas, se entendido como vivência, ele pode ser compreendido como dimensão afetiva e de pertencimento, extrapolando a ideia de jurisdição acadêmica ou a dimensão elitista, de aspecto racista e lgbtfóbico. Waldisa Guarnieri (2010, p.121) aponta o valor do entendimento de patrimônio como apropriação e recriação constante do sentido de estar no mundo, a partir dos(as) próprios(as) sujeitos(as) e “de uma historicidade das quais significativas parcelas do povo estejam côncias. Ou seja, patrimônio cultural é questão de consciência histórica”. Sob a perspectiva de Baptista, Boita e Guarnieri, considero que existam maneiras de se constituir acervos, museus e outros equipamentos culturais públicos, formais e não formais, com a potencialidade para estimular a superação de fobias sociais, (re)conhecendo e criando modos de preservação e continuidade de memórias sobre pessoas e lutas coletivas até então negligenciadas e silenciadas. Guarnieri ressalta que

quando tratamos da memória silenciada de um grupo, tratamos da ausência de patrimônio, de espaços e territórios, modos e saberes importantes para a afirmação de sua identidade. Tal fenômeno acaba por fortalecer a vulnerabilidade social desse grupo, afinal, “um povo sem memória nada sabe, e é presa fácil de armadilhas” (GUARNIERI, 2010, p. 121, grifo meu).

A população LGBTQIA+ que vive na cidade de Alfenas tem expressado consciência sobre a importância de sua existência nos diferentes espaços urbanos nos quais trabalha, estuda, ama e luta contra a discriminação e contra o silenciamento. O Movimento Gay de Alfenas (MGA) foi o criador (2004) e realiza até hoje a Parada do Orgulho LGBTQIA+ nas ruas alfenenses, evento que atrai pessoas de muitos municípios ao redor e até mesmo de São Paulo e Belo Horizonte. Seus membros sabem da importância quanto à ocupação do espaço não apenas da avenida e do entorno, mas principalmente reivindicam sua presença em territórios políticos e educacionais, utilizando ferramentas que garantam sua continuidade na me-

mória coletiva. O MGA nasceu e atuou no contexto de redemocratização e avanço de lutas políticas, em decorrência de debates que se fortaleceram em 1990 e 2000 (ROVAI, 2019), com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), em 1995; a I Parada do Orgulho LGBT (1996); a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996); e a I Conferência Nacional LGBT que culminou no Plano Nacional da Política LGBT e no Programa Brasil sem Homofobia (2004), estimulado, também, pelos estudos de gênero que se desenvolveram na Academia (ROVAI, 2019).

Nesse processo, em Minas Gerais, foi elaborado, em 2001, o Programa Mineiro de Direitos Humanos. Em Belo Horizonte, foram promulgadas as leis municipais 8.283/01, contra a discriminação por orientação sexual; 8.176/01 (Lei Rosa), que punia estabelecimentos por discriminação; 8.719/03, sobre os direitos das minorias, entre elas LGBTQIA+ e a Lei 9.011/05, criando a Coordenadoria Municipal de Direitos Humanos (CMDH) voltada à defesa de políticas de direitos. Em Alfenas, a partir de 2000, o MGA se inspirou na militância política de grupos de Belo Horizonte e se tornou exemplo de luta a partir da elaboração de políticas públicas em parceria com o estado e da organização da maior Parada do Orgulho LGBTQIA+ no sul de Minas Gerais (ROVAI, 2019).

Diante da importância da atuação do movimento LGBTQIA+ no sul de Minas Gerais, em especial na cidade de Alfenas, não é possível considerar como natural o seu silenciamento histórico. Pelo contrário, na comemoração oficial de 150 anos da cidade, recentemente, inclusive nas escolas e nas praças públicas, apesar das atividades do MGA na área de lazer, saúde e direito, não houve referências à sua existência em exposições e debates públicos, ocorrendo o apagamento de sua história, fato questionado e combatido pela militância.⁷ No sentido de interrogar as ausências nos registros históricos e políticos, seja na escrita, seja nos monumentos ou nas exposições e acervos, nos últimos anos, tenho participado de discussões sobre a presença de crianças, adolescentes e jovens LGBTQIA+ – especialmente de corpos transgêneros (e negros) nos espaços educacionais (como escolas e museus) – e sobre como têm sido negligenciados(as),

7 O MGA atuou em projetos financiados por editais públicos, que promoveram ações de consciência e de defesa dos direitos LGBTQIA+ desde 2000.

esquecidos(as), ofendidos(as) e não contemplados(as) nos currículos e nas práticas pedagógicas; e não pensados(as) como parte da história e da cidade. Os diálogos com esses(as) sujeitos(as) têm evidenciado a necessidade de parcerias entre comunidades, escolas e universidade a fim de tratarmos da ausência de patrimônios, espaços, fontes, modos e saberes importantes para a afirmação da identidade, como afirmou Guarnieri (2010) e, mais do que isso, para produzirmos memórias históricas de suas presenças no mundo.

Assim, os projetos de levantamento de documentação e produção de fontes e divulgação histórica, por meio de acervos, educação e arte pública, justificam-se pela importância do diálogo e do trabalho conjunto entre universidade e movimentos sociais na construção de uma história pública sobre a comunidade LGBTQIA+, que reivindica preservar seus feitos como patrimônio vivo e perpetuação. Mapear e registrar historicamente suas existências e ações, por meio da memória viva, importa, também, para promover reflexões e debates nos espaços múltiplos, além da universidade, acerca das subjetividades, da construção de corpos cis e transgêneros, da sistematização de práticas políticas e educacionais, da articulação de discursos, das demandas atendidas e em aberto. Além da produção de saberes e experiências que possam fortalecer a construção de formas mais democráticas de pertencimento. Como afirma Alessandro Silva:

Não se pode pensar em acesso pleno ao direito se há negação ao direito à memória e à história. [...] Portanto, construir a memória e escrever a história daqueles que foram postos à margem, obrigados a viver vidas que não eram as suas para poder sobreviver à opressão normativa, se faz mister no processo de construção psicopolítica da cidadania (SILVA, 2007, p. 119).

É inegável que a atuação política dos coletivos LGBTQIA+, como o Movimento Gay de Alfenas (MGA), e também dos corpos transgêneros em várias áreas da cidade, tem aberto caminhos ao debate e à transformação social. Partindo de uma árdua luta política e identitária pela qual têm buscado superar os não lugares a que estão relegados os corpos dissonantes,

uma vez destituídos do direito ao reconhecimento, ao registro e publicação de sua história. Nessa direção, José Newton Meneses afirma que o processo de lembrar implica uma escolha política e ética sobre o que deve ser valorizado. E revela uma interpretação patrimonial que estimula a busca pelo conhecimento não mais pela mera reprodução e memorização mecânica de informações, muitas vezes alheia à própria comunidade, e sim pela problematização dos conflitos, vivências e disputas no cotidiano. Sob a perspectiva da história pública dos(as) subalternizados(as), o “patrimônio coloca a história no mundo real do cidadão e do estudante. Coloca-a na escola e na rua; na arena comum das conversas” (MENESES, 2018, p. 74). É nesse sentido que o projeto AMHOR procura se direcionar.

Projeto AMHOR: trabalho com acervo, história oral e local em sua dimensão pública

O projeto AMHOR nasceu em decorrência de pesquisas anteriores, mas deve ser compreendido também como uma necessidade de reconhecimento e transformação das relações desiguais de gênero, raça e sexualidade que se desenvolvem dentro da própria universidade, seja pelos currículos restritos e conservadores, seja pelos preconceitos e fobias que permeiam as intersubjetividades. Este acróstico – AMHOR – foi pensado para fazer referência não apenas ao nome do projeto, mas a um posicionamento político que entende o amor como uma ação política, na definição de bell hooks, no combate ao niilismo, ao ódio convertido em lgbtfofia, sexismo, racismo e classismo: “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade. Isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha” (HOOKS, 2021, p. 47). O projeto é entendido por nós como ética amorosa; amor como potência; escolha política para agir em prol da defesa dos direitos humanos. E a memória e o patrimônio fazem parte desses direitos.

Formado por discentes da graduação, com a colaboração dos professores André Mariano Sena e Mário Danieli Neto, o grupo que se envolve no projeto tem se reunido toda semana para debates teóricos, troca de experiências, digitalização e catalogação de documentos, e realização de entre-

vistas orais com pessoas comprometidas com a comunidade LGBTQIA+. É um momento, também, de falar sobre o próprio corpo e sobre as experiências de apagamento, exclusão e resistência dos(as) próprios(as) estudantes que são majoritariamente “dissidentes” da cis-heteronormatividade.

Figuras 1 e 2 – Encontro do grupo para levantamento, digitalização e catalogação de material (2023)



Fonte: arquivo do Grupo AMHOR.

Até o momento, o grupo catalogou e digitalizou centenas de documentos relativos ao movimento LGBTQIA+, entre eles recortes de jornais, fotografias, cartas, legislação, revistas e documentação em nível nacional, regional e local. E também material do Movimento Gay de Alfenas, como fotografias, cartas, impressos, material da organização relativos à fundação do MGA e a coletivos na universidade; projetos desenvolvidos na área da saúde e jurídica; folders; atas de reunião; e números da revista *Diversidade*, relacionados à organização e realização das Paradas do Orgulho LGBTQIA+ na cidade de Alfenas, desde 2004, e em Pouso Alegre e Poços de Caldas; assim como o próprio site do MGA, com riqueza de mensagens e registros de eventos. Tudo organizado num site criado pela universidade, que disponibiliza parte deles no Instagram do grupo.

Figura 3 – Logo do Instagram do grupo AMHOR

Fonte: <https://www.instagram.com/acervoamhor/?igshid=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D>.

Para Alberto Melucci (1996), é importante identificar e compreender as formas de participação política menos institucionalizadas, assim como modos de viver e saberes que não são canalizados por processos mais organizados de reivindicação, a fim de romper com a invisibilidade social e estimular o debate público. Entende-se que construir, pela autoridade compartilhada (FRISCH, 2018) com a comunidade LGBTQIA+ e com a conversa com docentes da educação básica, um acervo virtual de documentos impressos, fotográficos, iconográficos e audiovisuais, assim como propostas de aulas a partir desse material preservado, promova a reflexão sobre experiências e demandas de gênero, raça e sexualidade, o respeito à memória LGBTQIA+ e a construção de uma educação voltada aos direitos humanos.

Nesse sentido, ao se referir aos acervos, museus e arquivos, Bruno Brulon (2005) chama atenção para a chamada “violência arquivística”, termo que toma do sociólogo transexual Sam Bourcier para se referir aos “padrões normativos heterossexuais, baseados na masculinidade hegemônica e na heterossexualidade compulsória – uma combinação que reproduz formas heteronormativas de arquivar e de patrimonializar que silenciam outras formas de existência. Essa hegemonia patriarcal, branca e cis-heteronormativa naturaliza padrões e narrativas que se constituem de modo violento, uma vez que, ao valorizarem apenas esse modelo epis-

temológico, excluem e tornam indizíveis outras memórias e histórias de sujeitos “desviantes”, tornando-as esquecíveis.

Portanto, a construção de uma identidade coletiva LGBTQIA+ que se oponha a essa concepção hegemônica e violenta supõe investimentos constantes e representa um processo que busca a constituição de ações institucionais, inclusive na universidade, que forneçam visibilidade cada vez maior às demandas identitárias e respeito a alteridades, como pretende ser a produção do acervo digital e seus impactos acadêmicos e sociais. Nessa direção, o historiador James Green, responsável pela organização de um dos maiores acervos sobre a história LGBTQIA+ durante a ditadura brasileira (1964-84),⁸ discute a importância da história pública como forma de democratizar e criar acesso a materiais até pouco tempo negligenciados pela Academia:

Os historiadores comprometidos com a produção de conhecimento que se envolvem com o público não podem simplesmente confiar nos materiais que já estão coletados e preservados nos arquivos. Devem também ser ativistas na promoção de novos veículos para reunir documentos e disponibilizá-los ao público, não apenas dentro dos limites das salas de leitura dos arquivos, mas através de veículos mais democráticos que permitam pessoas com poucos recursos, vivendo em lugares distantes e sem financiamento para suas pesquisas, também tenham acesso a esse material. Eis outra forma fundamental de ajudar a consolidar uma democracia radical que respeite a diversidade e que a estimule a florescer (GREEN, 2018, p. 254).

Em busca de contribuir para consolidar a democracia radical que respeite a diversidade, como apontou Green, o grupo envolvido no Projeto AMHOR iniciou entrevistas com os fundadores do Movimento Gay de Alfenas, Sander Simaglio, um advogado que teve a ideia inicial e que hoje coordenada a entidade, e Marcelo Dias, um administrador, dois homens homossexuais que organizaram as paradas e os projetos em defesa dos direitos na cidade de Alfenas; Wall Alves, Kelly e Monara, mulheres transgêneras que

8 Green coordena o projeto *Abrindo os arquivos*, na Brown University, digitalizando, indexando e disponibilizando no website cerca de 100 mil documentos do governo estadunidense e que pode ser acessado em https://repository.library.brown.edu/studio/colleitions/id_644.

atuaram e ainda atuam em defesa de políticas públicas para a saúde de travestis/transsexuais; e estudantes da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), entre lésbicas, bissexuais, homossexuais, trans e não binários(as). Também se organizou em agrupamentos de trabalho para ouvir vários(as) militantes e membros da população LGBTQIA+, que atuaram ao longo dos últimos anos, procurando perceber as consonâncias e dissonâncias na memória coletiva, por meio dos debates de gênero, sexualidade, raça e geração. As entrevistas realizadas para os livros anteriores (cerca de 28) também estão sendo tratadas para inserção no acervo e contribuem para a elaboração de uma cartografia afetiva (HUTTA, 2020, p. 64) a partir das memórias das pessoas entrevistadas, uma vez que os territórios não são apenas experimentados afetivamente. Mas “os afetos também moldam as capacidades de habitar a territorialidade ou deixá-la, ou seja, reterritorializar e desterritorializar o espaço”. Os lugares lembrados e ocupados por essas pessoas, individual e coletivamente, não tratam apenas do medo e da exclusão, mas também podem revelar formas de aconchego e solidariedade, além de demonstrar a dinâmica de empoderamento na ocupação de territórios.

Figura 4 – Postagem de Sander Simaglio, presidente do MGA, sobre entrevista ao grupo AMHOR (2023)



Fonte: acervo de Sander Simaglio.

As entrevistas têm sido transcritas, transcriadas e conferidas pelos(as) entrevistados(as), a fim de serem disponibilizadas ao público, virtualmente, e servirem como fontes para a produção de um livro (a ser financiado pelo MGA), artigos, iniciações científicas, trabalhos de conclusão de graduação e mestrado. Sobre estas, estão sendo organizadas propostas de temas para pesquisa, oferta de minicursos, assim como sequências didáticas com o uso do material disponibilizado, promovendo sua inserção nos currículos escolares e em debate com docentes e discentes da educação básica. Para isso, temos participado de algumas reuniões com professores(as) nas escolas públicas da região, oferecendo cursos de formação sobre a temática de memória e patrimônio LGBTQIA+. Além disso, o grupo tem se encontrado com organizadores(as) de acervos orais de outras instituições, como o Museu da Pessoa/SP, o Close/UFRGS e o Acervo da Universidade de São Caetano do Sul, para melhor compreender as técnicas de organização de acervos virtuais. Tem também realizado rodas de conversa com militantes, a fim de ouvir suas demandas. Sobre o acervo com o registro de histórias de vida,

Constata-se uma riqueza no banco de dados, pois um depoimento de história de vida, mesmo tendo sido originado de uma pesquisa temática individual, não se atém exclusivamente ao tema estudado, pois, durante o relato, surgem inúmeros assuntos correlacionados, bem como a partir dos objetos digitalizados, constituindo-se em rica fonte para diversas outras pesquisas (GOUTART; PERAZZO; LEMOS, 2005, p. 163).

Por se tratar da metodologia da história oral, gênero história oral de vida, as entrevistas não têm um roteiro pré-estruturado, mas são orientadas por temas de corte e estímulos relativos à trajetória de vida – infância, família, educação, trabalho, afetos, violências, militâncias e resistências. Inicialmente, estão sendo feitas retomando encontros com pessoas já entrevistadas nas pesquisas anteriores, como Sander Simaglio, a partir de nova perspectiva das experiências do presente. Como afirmam José Carlos S. B. Meihy e Leandro Seawright (2020, p. 63), a opção por estímulos e

perguntas temáticas no lugar de perguntas diretas favorece a fluidez do diálogo que se abre “para que o colaborador exerça seu papel de narrador, dono da própria história. Os estímulos favorecem as escolhas e isso é vital para os trabalhos de memória”.

Bruno Brulon afirma que os arquivos e acervos LGBTQIA+, formados a partir de documentos variados e de registros das narrativas orais, são de fundamental importância para a preservação da memória, uma vez que eles se constituem como resultados da luta coletiva em combate ao silenciamento histórico promovido por regimes de memória cis-heteronormativos:

Como direta consequência da criação de novos arquivos vivos ou viventes (BOURCIER, 2018) da memória LGBTI+, insubordinados aos regimes de valor que conformam as instituições disciplinares e os acervos públicos, a escrita da história das homossexualidades, lesbianidades, transexualidades, travestilidades, bissexualidades e outras dissidências sexuais e inconformidades de gênero se tornou, nas últimas décadas, um desafio crescente para a normatividade da própria história. Foi por meio do ativismo de coletivos LGBTI+ e da mobilização de grupos minoritários na academia e fora dela que teve início uma tomada de consciência coletiva sobre a necessária revisão dos regimes de memória que produzem sujeitos indizíveis e o apagamento como herança nos acervos existentes (BRULON, 2021).

O acervo virtual AMHOR deve contribuir para essa revisão de regimes de memória, e para isso é preciso que educadores(as) e estudantes se envolvam, pensando a transformação dos acervos, dos currículos, patrimônios e das práticas pedagógicas, de forma que essas histórias e memórias sejam reconhecidas e valorizadas também em outros espaços que não apenas a universidade e a escola. Para isso, a ideia de história pública como processo democrático e plural de produção e de divulgação de conhecimento, mediado pelo debate histórico com diferentes públicos (acadêmico, escolar, comunitário e virtual), deve ser fundamental.

O Projeto Arte e História Local: propostas e dificuldades

Uma das ações realizadas pelo grupo no final do ano de 2022 foi entrar em contato com escolas públicas de Alfenas para dialogar sobre a possibilidade de participação na constituição do Acervo AMHOR e na formação de docentes e discentes acerca dos debates sobre memória, história local e patrimônio, além da educação com as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Esse diálogo inicial também teve a proposta de criar parcerias para, no decorrer dessa formação, discentes e docentes poderem escolher eventos e/ou personagens históricas ligadas ao cotidiano da cidade ou símbolos de lutas para serem retratados em muros da cidade, a partir da parceria com a Prefeitura de Alfenas e com o artista Alê Az. A ideia era fugir dos cânones oficiais, a fim de que pudessem ser registradas histórias e pessoas ligadas aos movimentos sociais e culturais da cidade, desde congadeiros, folia de reis, terreiros até militâncias no movimento negro ou LGBTQIA+, a serem disponibilizadas no website AMHOR, com um roteiro público sobre diferentes lugares em que viveram e atuaram. Essa ideia se inspirou na homenagem ao senhor José do Alvinho, proprietário e atendente de uma das vendas mais antigas do sul de Minas Gerais, no distrito de Gaspar Lopes, que teve seu rosto pintado nas ruas da cidade, gerando grande emoção e tornando conhecida a sua história vivida num lugar periférico de Alfenas.

Figura 5 – Mural no bairro Vila Bethânia (Alfenas), em homenagem ao senhor José do Alvinho



Fonte: acervo da autora.

Nesse processo ficou perceptível que o mural de arte de rua movimentou a cena da história do pequeno comércio que ele tinha, demonstrando o potencial que esse tipo de intervenção artística tem para movimentar a narrativa do homenageado. História que não se limita a ele, uma vez que se conecta a histórias de outras personalidades e à história da cidade, trazendo informações, emoções e memórias a ela relacionadas. A partir do mural, seu José foi entrevistado, apareceu na televisão e compartilhou histórias de outros personagens da cidade, valorizando sua comunidade. O artista Alê Az, responsável pela pintura no muro e por outras artes pelos muros de Alfenas, disponibilizou-se a participar do projeto Arte e História Local. Conectado ao AMHOR, o projeto tem como um dos produtos principais a pintura coletiva de alguns muros nas escolas e nas comunidades periféricas, a partir da seleção realizada pelo público escolar e sob o seu olhar e vivência cotidiana na cidade.

A cidade aqui é compreendida como um lugar da troca material e simbólica, capaz de evidenciar as experiências sociais, políticas, artísticas e identitárias. As intervenções artísticas, assim como os monumentos, podem contribuir para jogar luz sobre grupos invisibilizados, como a população periférica na cidade de Alfenas, tornando-a mais humanizada e plural. Como afirma Waldemar Zaidler:

A intervenção artística na cidade transforma qualitativamente a amplitude do espaço público. Agrega à sua complexidade significados e códigos, de modo que obra e entorno – o material e o sociocultural – se integram em um único bem simbólico, cuja principal potencialidade é oferecer-se à fruição e favorecer a percepção de um determinado local enquanto lugar. Produzida pela e para a cidade, expõe ao olhar as conflitantes relações que compõem o urbano, e radiografa o momento sócio cultural e político de uma comunidade (ZAIDLER, 2011, p. 138).

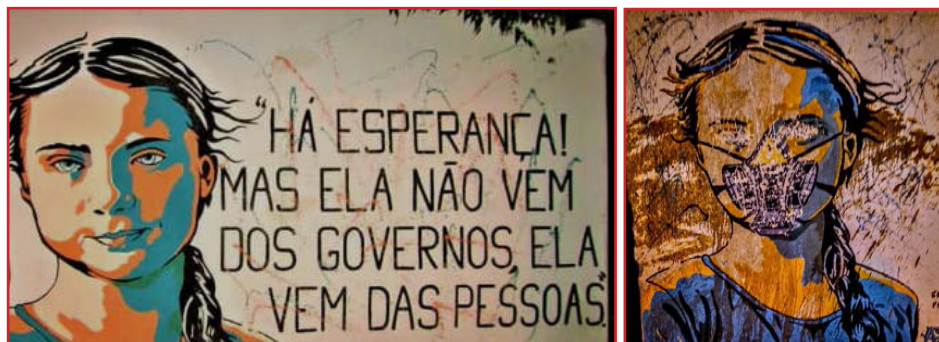
Zaidler chama atenção para a riqueza e importância do universo da arte na rua ou de rua, especialmente a segunda que, segundo ele, é fruto de processos de criação coletiva e de interação com o público, e que não necessariamente passa pelos interesses mercadológicos sobre a arte. Entretanto, um dos grandes desafios apontados pelo autor, e que pudemos observar nos de-

bates com docentes nas escolas, é o quanto o projeto sobre a pintura dos muros pode esbarrar em preconceitos e fobias que ainda perpassam a cultura da cidade e a educação. E perpetuam o silenciamento ou o apagamento da história LGBTQIA+ e de outras comunidades em nome da publicização de fatos episódicos, efemérides e nomes tradicionais, em especial de representantes de certa elite local, que já está expressa em ruas e escolas:

Ideias como “enfeitar a cidade”, “museu a céu aberto” ou ainda “transformar a cidade numa grande galeria” continuam surpreendentemente soberanas em meios como imprensa, universidades, poder público e em boa parte do próprio meio artístico. Para muitos, ainda, a arte na cidade tem função comemorativa, mantenedora de efemérides. Como em qualquer campo, o confronto entre essas concepções revela interesses determinados, de ordem ideológica, política e socioeconômica (ZAILLER, 2011, p. 139).

Pensar com professores(as) da rede pública sobre os significados da memória e do patrimônio fora da ideia canônica de herança, memorização e exaltação de personagens históricas já reconhecidas, compreendendo-as pela ideia de recriação, pertencimento e resistência, tem sido um processo permeado por certos limites. Estes orientados pelo preconceito e pelo entendimento do que sejam esses termos no exercício da educação e da política. Uma postura que encontramos, como parte de uma cultura ainda marcada pela cis-heteronormatividade e branquitude e por outros valores conservadores que atravessam a escola. Alê Az espalha sua arte pela cidade, mas encontra muitas vezes a reação agressiva por parte de certos setores da sociedade alfenense contra algumas de suas obras “mais polêmicas” porque evidenciam problemáticas sociais e visibilizam sujeitos(as) dissonantes dos discursos elitistas. Como exemplo, compartilho dois trabalhos nas ruas de Alfenas que foram destruídos no contexto de negacionismos que vivemos nos últimos anos, e que apontam os desafios que estamos enfrentando numa cidade ainda conservadora. Mesmo que muitos(as) professores(as) aceitem participar conosco do enfrentamento histórico e político. O primeiro fazia referência à ativista Greta Thunberg e foi pintado várias vezes pela cidade por ter sido constantemente vandalizado por passantes.

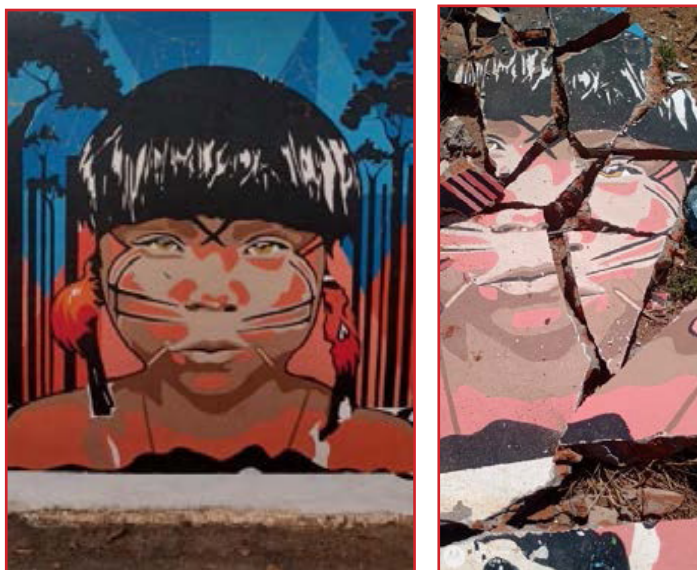
Figuras 6 e 7 – Grafite em homenagem a Greta Thunberg, pintado em muro e destruído por passantes (2020)



Fonte: acervo do artista plástico Alê Az.

A outra arte destruída referia-se aos indígenas brasileiros no contexto do governo Bolsonaro, pintado em 2021, e que teve o muro derrubado, numa atitude de intolerância política e social por parte de setores conservadores, cuja estratégia é agir no anonimato.

Figuras 8 e 9 – Pintura produzida por Alê Az e destruída em 2022



Fonte: acervo do artista Alê Az.

Esses acontecimentos são apresentados para que se tenha ideia das dificuldades encontradas pelo grupo no sentido de selecionar imagens que se tornem públicas, dentro da perspectiva de uma história anticolonial e descolonizada, e que evidenciem memórias e trajetórias “dissidentes”, com a finalidade de patrimonializá-las em sua dimensão viva e pública. Como afirma Zaidler, a arte na cidade – e aqui entendemos com a colaboração da escola e com a finalidade pública – pode cumprir o papel de reorientar o olhar da população em seu entorno, reconhecendo outras histórias e territorializações. No entanto, percebemos que, ao nos dispormos a estimular um processo de debate entre docentes nas escolas públicas, revelam-se as tensões ideológicas em torno da publicização e do envolvimento de estudantes na elaboração da arte nas ruas de Alfenas. Principalmente quando envolvem questões e sujeitos(as) LGBTQIA+, além das temáticas de raça, etnia e meio ambiente.

Os encontros com os(as) professores(as) nas escolas, que se iniciaram em 2022, tiveram certo “encolhimento” em 2023. Em parte, devido às próprias demandas dos currículos escolares orientados por uma concepção de história mais tradicional e pelo excesso de trabalho dos(as) profissionais. Mas acredito que também se deve a certa reticência quanto ao envolvimento mais efetivo nas atividades voltadas à criação coletiva de uma arte pública “dissidente” e que implicam, muitas vezes, o enfrentamento de conflitos com pais, colegas e autoridades institucionais. A arte de rua, como projeto e como ação, revela as inquietações do tecido urbano e das instituições que orientam as relações sociais, de gênero, raça e sexualidade, e é preciso uma intervenção mais persistente em direção ao diálogo e à criação de uma educação mais transgressora nas escolas. Com essa finalidade, membros do grupo AMHOR têm apresentado aos(às) estudantes e docentes da educação básica os objetivos e as dinâmicas dos dois projetos, na tentativa de construir uma consciência histórica capaz de provocar incômodos que desestabilizem a existência, ainda, de concepções de caráter conservador e resistente às mudanças no âmbito escolar e no próprio ensino de História.

Acredito que reações conservadoras não se explicam apenas por valores arraigados na sociedade, orientados por práticas e discursos eurocen-

trados que perpassam a formação e as práticas docentes, sob a hierarquia diretiva de algumas instituições educacionais. Elas se devem, também, ao medo que se instalou entre profissionais da educação, a partir do momento em que se sentiram vigiados(as) e controlados(as) pela atuação de agentes influenciados(as) pelo movimento Escola Sem Partido.⁹ Este, embora oficialmente tenha sido extinto, continua a orientar ações de diretores(as), coordenadores(as) e familiares envolvidos numa “batalha pela moral e bons costumes”, acreditando que discentes sejam manipulados(as) por professores(as). A exclusão da palavra gênero e do sentido político e subjetivo do termo sexualidade no documento da Base Nacional Comum Curricular tem contribuído para silenciar e dificultar esse tipo de debate nas escolas. Dessa forma, o grupo AMHOR tem procurado agir no sentido de promover reflexões que desconstruam essas posturas, em defesa da memória LGBTQIA+ como um patrimônio a ser reconhecido e preservado como direito à vida e à diversidade.

Figuras 10 e 11 – Apresentação do grupo AMHOR a estudantes e docentes da Educação Básica e debate nas escolas sobre o combate à lgbtfobia e em defesa da memória LGBTQIA+ (2022)



Fonte: acervo da autora.

⁹ O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, criado pelo advogado Miguel Nagib. Até o ano do arquivamento de seu projeto, defendia-se o combate ao que se considerava “doutrinação ideológica de esquerda” nas escolas, por meio de vigilância, denúncia e punição de docentes.

Segundo Marco Prado e Frederico Machado (2008), o reconhecimento das minorias sociais (levando em conta seus direitos) requer a visibilidade dos antagonismos e das diferentes existências. Práticas e discursos cis-heteronormativos expressos nos mais diferentes espaços do cotidiano – mídia, escola, universidade, família, mercado de trabalho, instituições políticas, espaços públicos, monumentos, museus e acervos – contribuem para a opressão dos sujeitos LGBTQIA+. E padronizam comportamentos por meio de uma linguagem binária e genericamente masculina, o que naturaliza hierarquizações e reforça formas de discriminação, silenciando experiências, memórias e históricas múltiplas (CALDAS-COUTILHARD, 2021). É com esse debate que pretendemos provocar professores(as) e discentes, a fim de convidá-los(as) a fazer parte de maneira ativa e articulada nos dois projetos desenvolvidos.

Acreditamos, como Alessandro Silva, que é de fundamental importância conhecer, registrar e compreender o papel da luta, da memória e da história LGBTQIA+ em meio a uma sociedade heteronormativa que oprime e discrimina, para que possamos avançar a reflexão, a solidariedade, a empatia, a garantia do direito à memória e à identidade; enfim, os direitos humanos, entendidos em sua diversidade:

Esta ação pró-mudança cultural centra-se não apenas no âmbito dos direitos sociais e na busca de princípios de equivalência dos direitos sociais, mas busca inserir-se na esfera dos direitos humanos e do reconhecimento pluriidentitário e multicultural. Isso implica em desenhar sua ação e discursividade em função de um combate a uma cultura heterossexista cristalizada, entre outras coisas (SILVA, 2007, p. 18).

As colocações de Silva reafirmam a ideia de como a memória é elemento fundamental de mediadores(as) públicos(as), como pesquisadores(as), estudantes e docentes, preocupados(as) em delimitar o espaço e o grupo com o qual construirão suas ações, que devem se orientar pela ideia de aqueles(as) que têm domínio sobre a memória detêm um instrumento de poder para agir sobre as relações sociais e sobre o uso do passa-

do a seu favor. E ressaltam também o conceito de como trabalhar com a memória e com o patrimônio – compreendidos como trabalho, recriação da herança e pertencimento identitário e social – pode ser considerada uma estratégia autônoma de resistência em direção à reinvenção de novas relações e saberes no presente e no futuro (GOULART; PERAZZO; LEMOS, 2005).

Considerações finais

Todo o processo de criação dos projetos *AMHOR: Acervo de História e Memória do Orgulho LGBTQIA+ no sul mineiro* e *Arte e história local: um roteiro público sobre Alfenas* é alicerçado numa ideia de história pública. Entendida esta como um movimento multidisciplinar, participativo e dialógico (ALMEIDA; ROVAI, 2011), que pretende provocar e mediar pesquisas, ações e discussões a respeito do patrimônio e da memória periférica (mas não menos importante nem passiva) de grupos vulnerabilizados (em especial a população LGBTQIA+). Além de ser compreendida como instrumento na defesa dos direitos humanos. Acreditamos como grupo que os(as) estudantes e docentes, em parceria e diálogo com essa comunidade presente nos diferentes espaços da cidade de Alfenas, podem agir como agentes promotores(as) e problematizadores(as) de ações educativas concretas – nos espaços escolares e na comunidade, na elaboração de materiais didáticos-educativos, na disponibilização e no uso de fontes – e de divulgação científica em espaços virtuais, presenciais, formais e informais.

O levantamento de material e de fontes, assim como a produção de acervo virtual, de documentário, livro, sequências didáticas e de arte pública de rua, tem como objetivo garantir o direito à história e à memória de sujeitos(as) constantemente discriminado(as), ignorado(as) e excluído(as) dos registros históricos e da cidadania pela invisibilidade histórica. A defesa desses direitos implica desestabilizar certezas hegemônicas, valorizando saberes localizados e lutando contra regimes de controle e verdade que ofendem e legitimam comportamentos binários que excluem e que promovem a abjeção, como lembra Richard Miskolci (2012).

A ideia é proporcionar e vivenciar a coprodução de fontes, de acervos, de propostas de ensino e preservação/criação de patrimônios memoriais em que as comunidades acadêmica, escolar e LGBTQIA+ se façam presentes num processo de autoridade compartilhada (FRISCH, 2016) e voltada à criação de políticas públicas. E também de reflexão de como a educação patrimonial local tem tratado vidas dissidentes e de como é possível construir outros caminhos mais democráticos de se pensar, produzir, divulgar e debater a história. Modos outros que nos coloquem na produção do amor, entendido como ação política e como vontade de qualificar a diversidade da vida.

Referências

- ALMEIDA, Juniele R.; ROVAL, Marta G. O. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Memória e esquecimento LGBT nos museus, patrimônios e espaços de memória no Brasil. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 5, p.108-119, set. 2017.
- BOITA, Tony. *Museologia LGBT: cartografia das memórias LGBTQI+ em acervos, arquivos, patrimônios, monumentos e museus transgressores*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.
- BRULON, Bruno. *Arquivos do indizível: notas para um mapeamento de acervos da memória LGBTI+ no Brasil*. 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro, 2021.
- CALDAS-COUTILHARD, Carmen Rosa. Linguagens e estudo de gênero. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Lêda M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2021.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: SANTHIAGO, Ricardo; ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- GOULART, Elias Estevão; PERAZZO, Priscila; LEMOS, Vilma. Memória e cidadania nos acervos de história oral e mídia digital. *Em Questão*, v. 11, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2005.
- GUARNIERI, Waldisa R. C. Museologia e identidade. In: BRUNO, Maria Cristina de Oliveira (Org.). *Waldisa Russo Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo, Pinacoteca do Estado, v. 1, p. 176-185, 2010.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUTTA, J. S. Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. *Caderno Prudentino de Geografia*, 2 (42), p. 63-89, 2020.

MEIHY, José C. S. B.; SEAWRIGHT, Leandro. *Memórias e narrativas: história oral aplicada*. São Paulo: Contexto, 2020.

MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MENESES, José Newton. Todo patrimônio é uma forma de história pública? In:

MAUAD, Ana M.; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane T. *Que História Pública queremos?*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: UNESP, 2012.

PRADO, Marco. A. M.; MACHADO, Frederico V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROVAL, Marta G. O. *Que possamos ser o que somos: memórias sobre o Movimento Gay de Alfenas no processo de luta por direitos e cidadania LGBT*. Alfenas: Atena, 2019.

ROVAL, Marta G. O. *Sob nossa pele e com nossas vozes: feminilidades transbordantes no sul mineiro*. Teresina: Cancioneiro, 2022.

SILVA, Alessandro S. As cores memoriais da (in)diferença: com que cores se colore o passado no tempo presente da homofobia? *Bagoas*, v.1, p.167-92, jul./dez. 2007.

ZAIDLER, Waldemar. Arte pública e arte de rua: graffiti x grafite. *Anais do II Seminário Internacional sobre Arte Pública em Latino América*, Vitória, 9 a 12 de novembro de 2011. Belo Horizonte: C/Arte, 2011, p.138-148.

SER CUBANO: IDENTIDADE E CULTURA DO COLONIALISMO ÀS INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS (CUBA)

MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE¹

Furacão sobre Cuba

De um lugar onde se escuta o canto das sereias, que nos convoca a sermos o que não somos, nós, os cubanos, persistimos em nossa identidade, que nos faz incólumes a todas as influências. Quanto mais se acerca de uma influência devastadora, mais regamente o cubano resiste em deixar-se dominar por ela. Assim opera essa *ingravidéz*,² essa volubilidade de um país regido pelas brisas, sempre hábil para escapar de todos que tentam transformá-lo, por ter uma alma inalcançável, que nem ele mesmo conhece em sua plenitude (RIVERA, 2005, p. 59).

Em 1960, vindo de Havana, Jean-Paul Sartre visitou o Brasil acompanhado por Simone de Beauvoir. O filósofo narrou, em razão da curiosidade acerca do movimento rebelde, as razões pelas quais a felicidade e a tristeza eram sentimentos vivenciados pelo povo cubano. Em inspirada metáfora, ele comparou o processo revolucionário a um furacão, que havia passado pela Ilha para transformar a velha ordem. Aos inú-

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos, licenciada e bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora da Universidade Católica de Santos, diretora de Relações Internacionais da Associação Cultural José Martí da Baixada Santista (SP). Contato: marialcl@unisantos.br
 - 2 A teoria da “fruta madura” fazia alusão à inevitabilidade de que Cuba, pela lei da gravidade, cairia nas mãos dos Estados Unidos, quando se desprendesse da Espanha.

meros questionamentos, Sartre passou a acreditar, naquele momento, que o futuro da revolução cubana era mais instigante aos brasileiros do que a realidade de seu próprio país. O filósofo salientou a frase muitas vezes por ele ouvida em Cuba: “[...] a Revolução é uma práxis que forja suas ideias na ação” (SARTRE, 1960, p. 2). Essa afirmativa era logicamente inatacável, mas haveria que se compreender as inquietações, sinceras ou fingidas, dos que diziam ignorar o que se passava ou dos que reprovavam a revolução em Cuba. Socialismo? Estado liberal? Qualquer que fosse a ideologia adotada, para Sartre, ela comportaria um juízo prático sobre os homens, sobre a condição humana afogada em um mundo de leis inflexíveis. O movimento revolucionário não poderia fazer planos a longo prazo, pois a possibilidade de uma invasão estava presente e, até mesmo, as ameaças de uma pressão econômica mais intensa. Nesse contexto, os rebeldes tomaram a Educação como o antídoto à ideologia em estado selvagem, que apresentava aos cubanos a sua própria miséria sob forma de destino.

No início da década de 1960, havia uma expectativa geral em relação ao novo. O impacto da Revolução Cubana sobre as relações interamericanas ganhou fôlego nos primeiros anos do regime revolucionário, quando os brasileiros não compartilharam da hostilidade contra a Ilha e não estavam sozinhos: uma pesquisa realizada pelo Instituto Gallup revelou que, mesmo nos EUA, somente 24% da população era favorável a uma operação armada em Cuba.

O relacionamento entre o Brasil e Cuba estabeleceu-se em 1906, no período histórico brasileiro denominado de República Velha. A proximidade entre o colosso latino-americano e a Ilha fluiu em regime de normalidade até 1964, quando o governo brasileiro rompeu as relações diplomáticas, assinalando uma mudança da política externa. Anteriormente a essa ruptura, as expressivas palavras do herói nacional de Cuba, “nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (MARTÍ, 1975, t. 4, p. 93), apareceram no documento final do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963. Os movimentos populares brasileiros, em “oposição à recusa inflexível ao sonho e à utopia”, no dizer de Paulo Freire (2000, p. 15), atingiram seu período mais significativo entre 1962 e 1964, anos marcados pela ruptura

da teoria e da prática da classe dominante como única depositária das tradições culturais e da Educação.

Foi Cuba, e não a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a grande inimiga externa nos tempos da Guerra Fria. Com o arrefecimento das ditaduras latino-americanas na década de 1980, o pensamento emancipador adentrou em um tempo de transformações na sociedade e na escola. Entretanto, esse período foi marcado pelo desmoronamento da URSS.

Ao longo das últimas seis décadas, Cuba é o país, fora os EUA, que mais influência tem no debate político brasileiro. Duas visões do ser cubano parecem alternar-se no imaginário dos brasileiros. Uma delas associada ao povo alegre, cercado de música e do eterno verão caribenho. A outra, das vítimas de um Estado policial repressivo, onde as pessoas vivem sob uma pressão constante. Contudo, esses dois espectros são frutos de simplificações de uma realidade complexa e diversa. Como poucas nações, a Ilha, carente de petróleo e de recursos materiais, frequenta os noticiários do mundo, mesmo sem estar entre os países mais prósperos e, muito menos, entre os que ostentam autoridade no jogo de xadrez sociopolítico.

Após meses de discretas negociações para contornar resistências internas, o presidente José Sarney oficializou o reatamento das relações diplomáticas com Cuba, em julho de 1986, fato histórico que comemorei hasteando a bandeira brasileira na varanda do hotel Habana Libre, onde estava hospedada, por ocasião de minha primeira viagem à Ilha. Nesses tempos, a capital cubana já não era a “Paris do Caribe”. Os recantos antigos, que no passado rivalizaram com as zonas urbanas do sul dos Estados Unidos (EUA), apresentavam sinais de degradação nas estruturas físicas. A pintura das paredes externas demonstrava acentuado desgaste, mas o que me chamou atenção foi a mistura social de negros e brancos, vivendo em mansões, com jardins e amplos terrenos, no coração da cidade; e o que me entusiasmou foi a enormidade de crianças, a cada quadra, entrando ou saindo das escolas e dos círculos infantis.

As reflexões aqui apresentadas no presente texto estão vinculadas à trajetória de estudos de cunho etnográfico realizados em Cuba, que permitiram o transitar entre a observação e a análise, entre a teoria e a empi-

ria, ao longo das quatro últimas décadas. O meu primeiro contato com a Ilha reporta-se à década de 1980, quando realizei visitas à *Ciudad Escolar Libertad* (Havana) e à *Ciudad Escolar 26 de Julio* (Santiago de Cuba). A participação em inúmeros encontros acadêmicos possibilitou a formulação de posturas mais profundas acerca dos processos societários na maior das Antilhas. O levantamento bibliográfico das investigações foi realizado através de consultas a centros de documentação, museus e bibliotecas em Havana (Cuba) e Tampa (Flórida, Estados Unidos).

A mescla de diferentes sangues, tradições, sonhos e conflitos

A historiografia cubana atribui grande importância à longa tradição de lutas anticoloniais, que culminaram com os feitos de 1º de janeiro de 1959, quando triunfou o processo revolucionário. Nas palavras de Harnacker (2001, p. 7), “uma luz que se acendia no escuro ambiente conservador, que então se vivia no continente americano”. Mas a Revolução Cubana começou com a fuga de Fulgêncio Batista? Ou teve início em 26 de Julio de 1953, quando do assalto ao Quartel Moncada? Ou nos levantes ocorridos na primeira metade do século XX, as revoluções inacabadas, que não atingiram seus objetivos, mas contribuíram para a construção da identidade dos cubanos? Respondendo a estas indagações, alguns historiadores defendem que o movimento revolucionário começou em 1511, quando o cacique Hatuey e um grupo de seguidores partiram em canoas da vizinha Hispaniola, para assentar-se na atual província de Guantánamo. O histórico insurgente, a quem os colonizadores queimaram vivo, de acordo com Bartolomeu de las Casas, rechaçou a extrema união, quando soube que seria enviado ao mesmo céu de seus verdugos. A estátua erguida em Baracoa, a *Ciudad Primada de Cuba*, proclamou-o como o “primeiro rebelde da América”.

Pequena, mas centro de defesa do império espanhol, Cuba foi a ilha mais cobiçada pelos interesses de estrangeiros, que aspiravam dominar estrategicamente a região. O enriquecimento dos colonizadores apoiou-se na submissão imposta aos nativos, interrompendo o processo autônomo das comunidades indígenas e implantando o regime de servidão

feudal. Um peculiar processo histórico, análogo ao da maioria dos países latino-americanos, fez com que fluísse à composição da *cubanidad*, como processo de intrincadas transculturações, duas correntes fundadoras: a espanhola, dos colonizadores, e a africana, dos homens escravizados.

O final do século XIX foi marcado por sucessivas rebeliões de escravos, sobretudo na planície Havana-Matanzas, o empório da antiga oligarquia, dada a riqueza de suas terras. A burguesia açucareira cubana, ainda que colaborasse economicamente com a insurreição, estreitava seus contatos com os Estados Unidos e os instava a intervir nos conflitos. Havia chegado a hora de “encarnar a ação e a história do *ethos* patriótico iluminado pela poesia e pelo pensamento cubano” (VITIER, 2011, p. 42).

É possível argumentar que os primeiros lampejos da *cubanía* estão calcados em uma cultura de resistência, base de um processo de elaboração ideológica transmitido como herança, que assumiu formas de rejeição ao que é imposto sob forma de castigo e de espoliação. Na concepção de Ortiz (2002), o pensamento de um grupo social de cubanos, especialmente ligados à Educação, os responsáveis pela formação das raízes do legado pedagógico autóctone cubano, deu origem ao florescimento de uma corrente liberal de pensamento reformista, que exigia direitos perante o Estado colonial. O intelectual cubano, forjado a partir da modernidade, foi baseado no pensamento científico e inspirado em uma espiritualidade de raízes éticas e culturais cristãs, assumindo com criatividade a sua condição, sem se filiar a nenhuma das escolas estadunidenses e europeias de sua época.

As lutas de independência em Cuba começaram em 1868, sob a liderança de um setor minoritário da burguesia *criollo*.³ O regionalismo, o racismo e o caudilhismo impossibilitaram o alcance dos objetivos estabelecidos. No entanto, foram criadas as bases para forjar a nacionalidade cubana e o surgimento de uma consciência soberana. Félix Varela (1788-1853), padre, filósofo, cientista e político cubano, lançou os fundamentos do pensamento independentista, baseado em uma consciência humanis-

3 A palavra *criollo*, em espanhol, significa pessoa nascida na América, filha de país europeus, radicalmente distinto do termo “crioulo”, em uso no Brasil, para designar um indivíduo negro.

ta universal, na qual se inseriam os negros. Com ele, nasceu a tradição do professor lutando na defesa da nacionalidade, fortemente imbricada ao processo educativo cubano. Como organizador da guerra contra o colonialismo, dando-lhe uma dimensão anti-imperialista, surgiu José Martí (1853-1895), o “apóstolo” nacional de Cuba, homem de pensamento e de ação, a figura cimeira do ideário que os independentistas legaram às futuras gerações de cubanos na consolidação da soberania da Ilha.

De acordo com Barnett (1977), a violência corporal no período de escravidão e durante a guerra de independência do colonialismo espanhol não apenas impregnou na memória do povo um marcante sentimento de angústia, mas também se constituiu em forte elemento na construção da identidade do povo cubano. Após a tardia abolição da escravatura em Cuba, no ano de 1886, os fugitivos desceram das montanhas e tentaram retornar ao convívio social. No entanto, o medo da privação de liberdade os acompanhava, até porque a condição social dos outrora escravizados, mesmo após a abolição, não permitia o esquecimento da experiência traumática. Já libertos, ironicamente, continuavam cativos sob o jugo dos senhores de engenho, e, muitas vezes, trabalhando em troca de abrigo e comida, em condições subumanas, em barracões e senzalas nos quais estiveram confinados durante a escravidão.

Nos pilares do processo denominado *cubanidad* situam-se as contribuições dos europeus, estadunidenses e africanos. Em Ortiz (2002), as múltiplas expressões culturais da África assumem uma relevância nunca conhecida durante séculos de marginalização. Segundo o autor, a miscigenação foi facilitada em razão do papel exclusivamente doméstico das mulheres na Espanha. Os colonizadores eram quase todos homens e costumavam amancebar-se com suas servas indígenas e negras, gerando filhos. Dessa miscigenação surgiu a *cubanía*, que é a consciência, a vontade que brotou de baixo, entre as pessoas nascidas e crescidas, sem retorno, nem recuos, com a alma enraizada em Cuba:

Os negros devem ter sentido, não com mais intensidade, porém talvez mais cedo do que os brancos, a emoção e a consciência da *cubanía*. Os casos de retorno de negros à África eram raros.

Os negros tinham que prontamente perder a esperança de voltar às suas casas. Em sua nostalgia não puderam pensar em repatriamento ou em descanso ao fim de vida. O *criollo* negro nunca pensou em ser mais do que cubano. O colonizador branco, antes mesmo de chegar a Cuba, já pensava em seu retorno. Se ele veio, foi para voltar rico e talvez enobrecido pela graça real, porque tinha, por sua família, conexões com a Península, sentindo-se por um longo tempo ligado à Espanha (ORTIZ, 2002, p. 14).

Em 1898, faltando apenas ao Exército Libertador colher os frutos de sua vitória, os Estados Unidos intervieram na guerra contra a Espanha, impondo uma amarga experiência. Em 1º de janeiro de 1899, arreada a bandeira da Espanha do Palácio dos Capitães Gerais em Havana, no seu lugar foi hasteada a bandeira dos Estados Unidos, que despontava como potência imperial. Assim estava nascendo em Cuba a condição de neocolônia.

O legado pedagógico da sociedade do açúcar

Ao longo da história de embates contra as intromissões externas em Cuba, forjou-se, além de uma cultura política de resistência, uma pedagogia de luta. Uma análise abarcadora e com a objetividade histórica requerida sobre os processos societários em Cuba necessitam levar em conta a *cubanía*, de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana, que vem traçando pautas às atitudes da população cubana em todas as épocas. Os processos educativos em Cuba não podem ser entendidos sem o vínculo com as empreitadas que cunharam um imaginário de vertentes relativas às lutas de liberação. O caráter cubano foi materializado nas lutas ao longo de trinta anos do século XIX, nas quais pereceram quatrocentos mil cubanos, ou seja, cerca de um terço da população da Ilha na época. Pensando a nacionalidade, diante dos sonhos de sujeitos, que replicaram os anseios de independência e soberania, emerge a ideia de que a identidade cubana se constitui em uma abundância de identidades em movimento contínuo, em um embaralhado de raízes dificilmente perceptíveis na pele que compõe uma capa aparente e superficial.

A primeira geração de cubanos, que se atreveu a pensar por si mesma, tem sua figura cimeira no padre Félix Varela. Defensor da ilustração do povo, foi o primeiro a assumir entre os educadores cubanos uma atitude radicalmente revolucionária, em especial na crítica ao modelo escravista. Para Varela, estudar não era devorar livros; haveria que compreendê-los e meditar. Mais do que demandas estreitas e imediatas, o sacerdote aspirava à emancipação popular, livre dos latifundiários, que pensavam somente em suas caixas de café e sacos de açúcar. Varela, um opositor do sistema escolástico, defensor da Educação Dialógica, acreditava que o professor, quando mais fala, menos ensina.

Por mais breve e concisa, a história da Pedagogia cubana não pode ser escrita sem referências ao papel desempenhado por José Martí. A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo. Ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo, as suas ideias reafirmavam constantemente a busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma Educação com teorias eurocentristas e importadas da América anglo-saxônica. Com o avançar do século XIX, a afirmação do positivismo contribuiu para a consolidação, falsamente naturalizada e de sentido pejorativo, da ideia de latinidade, como expressão do “atraso” ou “fracasso” histórico e político-econômico. O fato de o ideário martiano, impregnado de humanismo, privilegiar os valores, tornou-se evidente em 1889, quando da publicação do primeiro número de *La Edad de Oro*, revista voltada às crianças. Com uma ternura militante, surgia a proposta de criar nos meninos de *Nuestra América* – ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista e um alto sentido de solidariedade humana. No contexto latino-americano, consideraram-se várias pedagogias com características emancipatórias, entre elas: do oprimido, da autonomia, das insurgências e das resistências. Em muitas delas surgem os elos estabelecidos por Martí (1975, t. 9, p. 228), entre cultura, educação e emancipação, – “o ser culto é o único modo de ser livre” –, apresentando-se como apoio aos sistemas educativos orientados a novos fundamentos.

O jornalismo, conjugado à atividade política, ocupou grande parte de suas atividades. Como professor, ganhou a vida nas fases mais difíceis, po-

rém sua profissão foi a de advogado. Estudioso não apenas dos problemas da instrução em Cuba, mas de todos os países do continente americano, onde teve a oportunidade de viver, Martí elaborou um pensamento pedagógico, com a urgência da sonhada República. Convencido de que “*Patria es humanidad*”, a síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma:

- Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a Educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. *Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres* (MARTÍ, 1975, t. 12, p. 375).
- Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a Educação para o trabalho constituíam princípios básicos. *Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol* (Ibid, t. 8, p. 287).
- Educação para a vida: o fim primordial da Educação consistia em educar o homem e a mulher para seu momento e circunstância históricos. *La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo* (Ibid, t. 22, p. 308).

Ao diferenciar instrução de educação e destacar o processo dialético entre as categorias pedagógicas, Martí defendeu o princípio de que não há boa educação sem instrução. Era necessário instruir e orientar o pensamento, porém, ao mesmo tempo, era imprescindível dirigir os sentimentos. A vigência de seu pensamento, a inserção de sua obra na história política e literária de nosso continente, não apenas uma variante terceiro-mundista do iluminismo e liberalismo, mas como um intelectual, que soube se nutrir da própria realidade latino-americana para projetar um futuro diferente ao mundo, em sentido oposto à visão eurocentrista. Suas ideias transitavam entre as duas margens do Atlântico, e a dedicação à causa emancipacionista fez com que passasse a maior parte de sua vida no exílio, Martí analisou com clareza a dominação implícita na falsa dicotomia em uso no seu tempo: *No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza* (MARTÍ, 1975, t. 6, p. 17).

A República *mediatizada*

Ao longo das décadas de 1880 e 1890, um expressivo contingente de famílias cubanas se uniu à força de trabalho assalariada nos Estados Unidos. Durante esses anos, os cubanos de todas as classes sustentaram um prolongado encontro com os diversos segmentos culturais vigentes nos Estados Unidos, que ficaram indelevelmente marcados na construção da nacionalidade cubana. Muitas transformações ocorreram como resultado da vida no estrangeiro, num esforço em participar e fazer os ajustes necessários às necessidades cotidianas. Como manifestaria o general Máximo Gómez, em 1888, “os cubanos têm uma grande facilidade para assimilar imediatamente ao país aonde vão” (PÉREZ JR, 2016, p. 50).

O ano de 1900 iniciou-se em Cuba com um conjunto de imposições econômicas, políticas e sociais, decorrentes da primeira intervenção militar dos Estados Unidos no país. A nação popular, independente, soberana e justa, que sonhara Martí, deu lugar à denominada república *mediatizada*.⁴ A situação na Ilha era típica de um país neocolonial, onde coexistiam relações pré-capitalistas e relações capitalistas, baseadas num escasso desenvolvimento do capital nacional e na penetração do capital estrangeiro monoexportador. O ambiente de renovação cultural vivenciado em Cuba, a partir de 1920, implicou a redescoberta das raízes autóctones dos embates contra a dominação estrangeira. Grandes movimentos proclamados pela juventude na América Latina do período pós-primeira guerra empreenderam um traço geracional, que favoreceu as lutas pela recuperação do ideário martiano. Nos anos de 1930, diversas correntes revolucionárias resgataram do esquecimento a que haviam sido submetidos os ensinamentos de Martí. Os professores forjaram nas novas gerações os ideais de soberania nacional e o rechaço à opressão, em concomitância com as péssimas condições do ensino público. Começou a produzir-se paulatinamente a recuperação da imagem de Martí. Para construir a república sonhada, com a palavra dos professores, inscreveu-se na memória das crianças os versos martianos e a figura do herói.

4 República *mediatizada* ou *seudo-república* são termos que os cubanos utilizam para denominar a República, que nasceu em 1902 e terminou em 1º de janeiro de 1959.

Nas três primeiras décadas do século XX, observou-se uma acelerada penetração na economia cubana de grupos dos Estados Unidos. A capital cubana ofereceu-se à máfia como um esplendoroso paraíso, com o turismo e jogos organizados. Os movimentos populares começaram a agitar-se de forma ativa, e a decorrência foi a eclosão de uma revolução nos anos 1930. Esse movimento teve um significado transcendental na história de Cuba: o de vincular os nexos da libertação ao projeto socialista e de unir o projeto martiano às ideias marxistas. Entre as décadas dos anos 1920 e 1940, constatou-se a existência de uma luta ideológica e política, entre duas tendências pedagógicas contrapostas: de um lado, a democrática e progressista, que representava os interesses do povo; e, do outro, a tendência pedagógica reacionária, das classes dominantes. O movimento estudantil cubano, formado por estudantes rebeldes, em geral independentes de partidos, alcançou o ápice do seu prestígio durante esse período.

As escolas públicas permaneciam no desprestígio durante a república mediatizada. Desacreditado entre os cubanos de todas as classes sociais, o sistema educativo estatal se expandiu sem a confiança do povo. Nas mais afamadas escolas privadas se matriculavam tanto estudantes da comunidade norte-americana como cubanos oriundos da classe média. O programa e as atividades extracurriculares se baseavam no ambiente escolar estadunidense.

As aspirações da classe alta cubana estavam em Nova Iorque, o “lugar das lojas mais chiques do mundo”. O desterro era uma espécie de predestinação. A experiência era tão familiar que se incorporou como uma parte normal da condição cubana. E a prática tomou a forma de migrações cíclicas: durante os bons tempos em que havia condições para viajar e nos maus tempos, quando tinham necessidade de procurar melhores condições de trabalho. O “Norte” era o lugar onde os cubanos se formavam e regressavam “feitos”. Na década de 1930, estima-se que 40% da população cubana viveu nos Estados Unidos, em algum momento de sua vida.

Na alvorada de 26 de julho de 1953, dada a tradição de rebeldia popular, que desde a época da colônia caracterizou o oriente de Cuba, um grupo de insurgentes decidiu atacar os quartéis de Santiago, sob o comando de Fidel Castro. Em diversas ocasiões, os setores progressistas da Ilha já

havia manifestado o rechaço à inoperância da oposição legal ao regime de Batista, que em plena guerra fria limitava-se a denúncias no âmbito do Congresso. Nos últimos meses de 1958, diante das investidas do vitorioso exército rebelde, os arrivistas das forças armadas de Batista trataram de buscar um lugar favorável aos seus interesses. Então, organizaram numerosas conspirações de última hora, contra o barco que estava para afundar.

A revolução cubana: acertos e retrocessos

O triunfo da Revolução, em 1º janeiro de 1959, produziu-se num momento de esplendor da cultura cubana, em que as onipresentes formas norte-americanas de viver eram submetidas a um escrutínio constante. A sociedade cubana vivia um clímax revolucionário, dava ares de fragilidade, mas era imbatível, porque se tornara a parteira de uma guerra civil, que se adiara no tempo, mas não em sua potencialidade revolucionária. Para Fernandes (2007, p. 80), em uma sociedade neocolonial, não havia como levar a revolução para dentro do capitalismo. Cuba estava cindida entre duas forças sociais antagônicas. De um lado, os peões miseráveis vítimas preferenciais dessa ordem, que os colocava em condições de vida regidas pelo consumo predatório da força de trabalho, juntamente com a miséria, fome, doenças, analfabetismo e nenhuma perspectiva de superação de tais condições. Por outra parte, as chamadas “classes possuidoras nativas”, voltadas ao exterior, partícipes do processo de “americanização de Cuba”, sob o signo da subserviência aos ditames dos centros de poder forâneos.

A primeira etapa da Revolução acarretou mudanças que estabeleceram novos fundamentos educacionais, inspirados em Martí, com alicerces na autoctonia. O grande desafio foi a alfabetização, cujos passos iniciais ocorreram no período da luta insurrecional, a partir de 1956. Os movimentos alfabetizadores, trazendo dimensões de epopeia, constituíram uma fonte motivadora, que iria transformar socialmente a nação: “A pátria, que estava nos textos, subitamente encarnou quando um raio de justiça colocou cada qual em seu exato lugar” (VITIER, 2011, p. 212).

Em 14 de setembro de 1959, o antigo acampamento militar de Columbia, o principal reduto do antigo regime de Batista, foi transformado na *Ciudad Escolar Libertad*. A população entendeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a Educação seria priorizada, mas já estavam colocando em prática suas ideias. E a meta mais ambiciosa foi a erradicação do analfabetismo em 1961. A Campanha de Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo, quando o exército libertador vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. Em 1896, com a publicação *El cubano libre*, editou-se a primeira cartilha voltada a uma consciência participativa na vida político-social. A campanha desencadeou-se com o chamamento de voluntários para a tarefa de alfabetizar. Participaram milhares de estudantes, operários, alfabetizadores populares e professores, o que possibilitou a criação de documentários, canções e análises dos interessados em compreender as razões que ensejaram a mobilização das massas de forma organizada. Essa experiência configurou-se como o primeiro vínculo da educação à vida política após a revolução, pois os alfabetizadores compreenderam as desigualdades sociais e conscientizaram-se da necessidade de superação dos graves problemas que afetavam o país.

Após 1961, com as reformas iniciadas, foram implementados novos conceitos de formação emergente e de professor como militante político, decorrentes da ampliação dos serviços educacionais aos níveis superiores. Atendendo a essa proposta foram postas em ação as estratégias urgentes para o novo projeto educacional. Procurou-se organizar medidas práticas na fase denominada de Ativismo Pedagógico, que transcorreu durante os anos de 1960, quando as ações na área educacional se fundaram na ideia “quem sabe mais, ensina quem sabe menos”. Muitas medidas de cunho imediatista vigentes nesse período demandaram reformulações nas décadas seguintes. A formação de *maestros* e professores transitou por diferentes etapas a partir de 1964, quando foram fundados os Institutos Superiores Pedagógicos, com o objetivo de dar resposta à necessidade crescente de docentes para o nível médio. Milhões de operários, camponeses, donas de casa puderam ascender, no quinquênio 1976-1981, ao sexto *grado*. Posteriormente, no transcurso da década de 1980, ao nono

grado de escolarização. A Segunda Revolução Educacional em Cuba veio como resultado dos programas de massificação do acesso às escolas de todos os graus, quando se incrementaram os cursos de licenciatura nas diversas áreas.

Os problemas típicos de uma rede em expansão revelaram-se no processo cubano, o que induziu a procura de novos fundamentos para a articulação do Sistema Nacional de Educação. As decisões conformaram uma estrutura encarregada de transmitir no sentido vertical – até as bases – as diretrizes elaboradas por níveis superiores. Com a autonomia limitada, as instâncias intermediárias tinham pouco espaço de ação. O efeito imediato dessa estrutura concentrou-se em deficiências no protagonismo dos professores, conduzindo ao enfraquecimento da criatividade. A tomada das decisões no campo educacional, a partir do processo revolucionário, em especial nas décadas de 1960 e 1970, demonstrou uma tendência à centralização política. Essa etapa de consolidação da Revolução Cubana ocorreu em um momento caracterizado por uma paulatina ameaça à paz mundial e de perigosa aproximação da guerra nuclear.

Em meados de 1980, já eram visíveis os limites para engendrar os avanços, em um contexto mundial marcado pela hegemonia capitalista avançada. No ano de 1985, Fidel encabeçou o processo da chamada “retificação dos erros e tendências negativas”, tendo em vista movimentar recursos para grandes mudanças econômicas e ideológicas, evitando assim consequências mais graves, que trariam a Perestroika para Cuba. Aprovadas as diretrizes econômicas e sociais para o período de cinco anos, de 1986 a 1990, ainda que o processo tenha encontrado extensas dificuldades, esse realinhamento implicou avanços na mobilização popular, no enfrentamento de problemas e na reafirmação do socialismo.

Com uma apreciação mais densa desse período, é possível apontar que as barreiras ao desenvolvimento cubano nos anos 1980 foram determinadas pelo alongamento de um modelo fundamentado no desenvolvimento econômico de baixa eficiência. A integração de Cuba ao Conselho Econômico de Ajuda Mútua (CAME) havia permitido ao país um comércio não aviltado, como nos moldes capitalistas, pois a integração funcionava segundo os princípios de equidade de seus membros, o que possibilitou

o decorrer de um período tranquilo em termos de bens materiais. Nessa fase de integração, o país se beneficiou de preços especiais, créditos, ajuda técnica e acordos financeiros para os balanços comerciais. Entretanto, a falta de sustentabilidade desse modelo estava posta não exclusivamente pelo fluxo constante de recursos vindos do exterior para a manutenção da economia, mas pelo desestímulo de o país buscar, a longo prazo, uma transformação para o modelo de crescimento e para a diversificação da produção. Fatores esses aliados ao bloqueio econômico ao qual o país estava submetido, desde os primeiros anos da revolução, à escassez de matérias-primas naturais e de fontes de energia. Nesse contexto, os desafios apresentados à Revolução Cubana, no final da década de 1980, que coincidiu com a queda dos regimes do antigo campo socialista europeu, foram mais profundos do que o cenário apresentado nos discursos oficiais. A densidade dos problemas relacionava-se às heranças da época colonial e às décadas da república *mediatizada*, em que a estrutura monoprodutora e exportadora agrária, aliada às próprias limitações naturais da Ilha, refletia a necessidade de adoção de outros mecanismos de consolidação do socialismo, levando em conta as condições sócio históricas do país.

A batalha de ideias

A década final do século XX representou para Cuba um momento de tensão, com o desmoronamento da URSS. O país passou por uma etapa particularmente complexa como nação, denominada eufemisticamente de “Período Especial em Tempos de Paz”. Uma trajetória de buscas urgentes, que se estenderam durante toda a década de 1990, permitiram, em parte, ao país suplantar os períodos de maior escassez material. Contudo, não foram suficientes para assegurar o retorno às condições de vida nos patamares existentes em meados da década de 1980. A grande crise foi motivada não só pelo desaparecimento da URSS e do campo socialista, mas pela crise do pensamento ocidental, em razão de seus desequilíbrios sociais e da perda de seus referenciais teóricos e históricos. Permeada por câmbios em todas as esferas da sociedade, não somente econômicos, essa conjuntura foi desencadeada pela queda do antigo campo socialis-

ta e pela extinção da URSS, países com os quais Cuba mantinha relações comerciais, que alcançavam um percentual significativo de aproximadamente 85%, tanto na importação como na exportação.

Em 1991, iniciou-se um intenso período de reformas que aceleraram a exploração de petróleo, o recebimento legal de divisas provenientes de familiares, que residiam no exterior, e a procura de novos mercados. O programa concebido para a resistência e sobrevivência do povo, assim como para salvaguardar as conquistas do socialismo, incluía um programa agroalimentar, um plano de desenvolvimento do turismo, da biotecnologia e da indústria alimentícia. Contudo, ainda assim, os custos sociais do agravamento da crise econômica logo vieram à tona. Todos esses processos decorrentes da crise adentraram ao campo da Educação cubana de forma significativa. As dificuldades inerentes à conjuntura de limitações materiais constituem um fator de conflito na puberdade e na adolescência, implicando redimensionamento do papel que os filhos ocupam no lar. Essa etapa serve de balanço para todos: submetem-se ao juízo a convivência familiar, os empenhos educativos dos adultos e a influência das instituições socializadoras, inclusive a escola.

No ano de 1996, como resultado das contradições surgidas no projeto educacional, a atividade científica em Cuba apresentava deficiências relacionadas à falta de gestão integrada. As instituições elaboravam planos independentes, ocasionando a dispersão do potencial científico no país. Em muitos casos, não se investigava o prioritário, predominando o enfoque unidisciplinar. De acordo com Castellanos Simons (2001), os aspectos negativos vigentes eram:

- A consciência igualitarista, originada ao longo do processo revolucionário, havia fomentado a ideia de bem-estar material, desconectada da contribuição laboral de cada cidadão, o que resultou no debilitamento do trabalho como dever social concreto.
- A fragmentação das instituições socializadoras, em especial a escola e a família, que não atuavam de forma coordenada, fortalecendo as influências negativas de grupos coetâneos e os comportamentos indesejados, tais como as atitudes consumistas.

- A tecnocratização, ou seja, a Educação dirigida às informações de caráter prático, em detrimento da formação humanista, o que enfraqueceu a flexibilização para os ajustes à realidade em constantes mutações.
- O excesso de tutela na Educação, de forma a reduzir a participação ativa dos jovens nas tarefas sociais e a capacitação na área profissional.

A etapa de reanimação da economia ocorreu no final da década de 1990, quando Cuba conseguiu implementar seus planos de desenvolvimento, em especial o incremento do turismo, para a entrada de moedas fortes no país. O Programa *Batalla de Ideas*, desencadeado em 1999, foi um conjunto de ações que se desenrolaram para oferecer uma cultura geral e integral aos cubanos e incluíam estratégias para: eliminar a desigualdade que possa ter sido gerada como consequência do período de crise em todas as esferas da sociedade; dar prioridade aos projetos voltadas aos setores mais vulneráveis da população; obter uma sociedade sem desempregados e sem presos; e garantir, a todos os cidadãos, não somente igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades. A política de emprego foi a área priorizada no âmbito das estratégias, que estiveram centradas na requalificação de trabalhadores, desocupados ou vinculados a unidades produtivas desativadas, e na concretização do programa denominado “emprego para estudar”, que envolvia investimentos educacionais para a formação de futuros profissionais.

No ano 2001, iniciou-se a construção do método *Yo sí puedo*, que combinaria números e letras para ensinar leitura e escrita a adultos, por meio do uso de recursos audiovisuais. O programa foi concebido com um caráter internacionalista, especialmente latino-americano, preparado para ser adaptado aos diferentes contextos sociais e linguísticos. Seu objetivo fundamental é a inserção ativa dos participantes nas tarefas sociais, econômicas e políticas da comunidade do país em que vivem. Até agora, as campanhas usando o método, com resultados positivos, foram realizadas em Haiti, Venezuela, Bolívia, Brasil, México, Argentina, Equador, Peru, Honduras, Nicarágua, República Dominicana, Granada, Nova Zelândia,

Moçambique, Guiné-Bissau, Colômbia, El Salvador, Uruguai e Guatemala, entre outros.

As novas diretrizes: avanços e rupturas

O início do novo milênio representou para Cuba um momento de rupturas na experiência de construção do socialismo, como consequência da entrada em cena do mundo praticamente unipolar. Nessas condições, expandiu-se a economia informal e o trabalho por conta própria – o denominado *cuentapropismo* –, em razão tanto das limitações do controle administrativo como de ineficiência na distribuição e de carências recorrentes. Por outro lado, a depressão dos salários reais, inicialmente compreendida como um símbolo da partilha equitativa dos custos da crise e o subsequente ajustamento, era um problema concreto a ser enfrentado. O valor do emprego público estatal foi quebrado, passando a ser visto como sinônimo de estreiteza e incapacidade de subir na pirâmide social. Diante dessa situação, as famílias projetaram e colocaram em prática um conjunto de estratégias para garantir a própria viabilidade econômica.

Em 2007, foi realizado um chamamento popular, que mobilizou mais de 5 milhões de pessoas, dando lugar a 1 milhão e 300 mil encaminhamentos de onde foram extraídas as novas diretrizes resumidas nos *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y de la Revolución* para o período de 2011 a 2030. No denominado *Proceso de Actualización del Modelo Económico*, centrado nas esferas econômicas e organizacionais da sociedade cubana, o desenrolar do trabalho por conta própria vem apresentando momentos de potencialização e etapas de estigmatização. Nos espaços intelectuais, políticos e da vida cotidiana em Cuba, gerou-se uma grande polêmica em torno de seu papel no presente e no futuro do país, uma vez que não se trata apenas de uma questão econômica, mas também de transformações nos planos ideológico e cultural.

Entre as alternativas para dar emprego às pessoas disponíveis do setor estatal, pela reestruturação de empresas, e aos indivíduos que não se motivavam a trabalhar, destaca-se a ampliação de diversas práticas não subordinadas diretamente à administração do estado, sendo que as ati-

vidades mais representativas desse setor *cuentapropista* são: a elaboração e comercialização de alimentos; o transporte de cargas e passageiros; a locação de casas, quartos e espaços; bem como a contratação de mão de obra associada principalmente a essas atividades. Com medidas reconhecidamente válidas por todas as organizações de massa e necessárias ao desenvolvimento sustentável, a adoção do trabalho por conta própria introduziu em Cuba mais de duzentos ofícios exercidos de forma individual ou em cooperativas, tais como, pedreiro, eletricista, pintor, manicure, costureira, marceneiro, cabelereiro e sapateiro, entre outros.

As alterações nos ingressos monetários ocorridas nos últimos anos não foram apenas provenientes da ampliação do setor não estatal. A liberação do uso de divisas impulsionou as remessas de dinheiro dos parentes no exterior aos familiares em Cuba. Essa fonte de obtenção de rendimentos, que não está relacionada ao trabalho, tampouco ao aumento da produção interna, acabou apresentando um peso significativo na diferenciação do nível de vida alcançado pelas famílias, em meio a um novo recrudescimento do bloqueio econômico e comercial ininterrupto, que durante mais de meio século é imposto pelos Estados Unidos a Cuba.

Quando se tenta aprofundar e compreender os processos que envolvem as transformações em Cuba, o quadro que se apresenta é extremamente complexo, adota múltiplas formas e transcorre em espaços, tempos e situações variadas. A busca de respostas positivas ao enfrentamento dos problemas, que se configuraram após a crise global do novo milênio, está calcada na experiência acumulada na esfera educativa, nos centros de pesquisa, incluindo as universidades. No bojo das transformações, o Ministério da Educação empreendeu um plano com o objetivo de continuar elevando a qualidade da Educação e assim garantir que as futuras gerações estejam preparadas para enfrentar os desafios gerados pelo próprio desenvolvimento. Com esse intuito, foram priorizados o trabalho político-ideológico e a Educação em valores, em todo o Sistema de Ensino, sustentados em maior conhecimento da História cubana e universal. O novo modelo incluía 21 carreiras docentes nas Universidades de Ciências Pedagógicas em toda a Ilha.

Em texto da atual constituição aprovada em referendo,⁵ no seu Título III, estão descritos os Fundamentos da Política Educacional, Científico e Cultural. Para alcançar seus objetivos, de acordo com o projeto na nova constituição, o Estado deve combinar a educação geral e científica especializada, técnica ou artística, com trabalho, com o desenvolvimento de pesquisas, com a educação física e os esportes, com participação em atividades políticas.

No período em que a denominada geração histórica está deixando os cargos diretivos, com a economia em moderadíssimo crescimento, as novas diretrizes buscam a distribuição equitativa dos frutos de parques avanços e a inclusão dos grupos em desvantagem social, que sofreram com a grande crise do denominado Período Especial. Dentro desse cenário, o Sistema Nacional de Educação realiza o III Aperfeiçoamento, após a revolução, que se iniciou experimentalmente em 2014 e deve ser consolidado até 2030. Em abril de 2011, foram aprovadas as Diretrizes da Política Econômica e Social do Partido e da Revolução, nos quais se buscava, de acordo com o proposto, dar continuidade à melhoria da Educação e atualizar os programas de formação continuada e pesquisa nas universidades em função do desenvolvimento econômico e social do país e das novas tecnologias. O conteúdo dessas diretrizes exigiu que o ensino superior realizasse uma revisão dos programas dos cursos e modificações na concepção do currículo por programas das disciplinas de todos os níveis, visando ao desenvolvimento de profissionais cubanos em correspondência aos novos cenários e às condições complexas vislumbradas para as próximas décadas. Na concepção dos novos planos, a formação dos educadores é considerada uma tarefa estratégica para o desenvolvimento da sociedade socialista. A inserção de Cuba no contexto socioeconômico altamente competitivo implica a busca de espaços que permitam obter os recursos necessários para atender a demanda de aperfeiçoamento do setor produtivo, a renovação tecnológica, assim como atender a gestão dos recursos humanos, em especial a adequada educação técnica e profissional do trabalhador.

5 A Assembleia Nacional de Cuba aprovou dia 22 de dezembro de 2018 o projeto da nova Constituição do país, que foi submetido a referendo popular em 24 de fevereiro de 2019.

Em 2021, dentro da *Tarea Ordenamiento*, o governo cubano eliminou a lista de restrições às atividades permitidas aos *cuentapropistas* e manteve limitadas ou vedadas apenas 124 ocupações restritas ao campo estatal. As atividades de ensino são proibidas ao setor privado, exceto aos professores de música e outras artes, de taquigrafia, mecanografia, idiomas, instrutores de autoescola, para a prática de exercícios físicos, ginástica aeróbia e professores particulares que se dedicam às aulas de reforço, realizadas em sua própria residência ou na casa do aluno. Entre as atividades proibidas ao trabalho por conta própria se encontram os serviços de atenção à saúde em qualquer instalação até atividades de assistência social, entendidas como componentes importantes de atenção à saúde, serviços médicos, odontológicos e veterinários, exceto de animais afetivos. Também estão vedadas as atividades de extração de minerais, a produção audiovisual e cinematográfica e o jornalismo de qualquer nível.

Considerações finais

Das revoluções ocorridas em Cuba, a historiografia cubana permite mais do que uma mera relação de assuntos bélicos. A análise dos conflitos, por diversos ângulos, demonstra que suas consequências se estendem até os nossos dias. Os mais de 150 anos marcados por fatos e homens, com sua carga de ensinamentos, fizeram com que a nação cubana tomasse consciência de que as contradições internas desencadearam a ingerência de forças expansionistas de potências estrangeiras. O legado de Martí, entrelaçado às ideias de Marx, acabou por produzir uma recepção ao marxismo distinta daquela até então hegemônica no continente americano. A combinação desses fatores provavelmente é o sustentáculo capaz de explicar a continuidade do regime cubano após a extinção da URSS, mesmo com a pressão internacional e o fortalecimento do bloqueio imposto a Cuba. Em meio às situações adversas criadas no país, depois do ano de 1991, a memória constantemente avivada dos feitos históricos das revoluções dos séculos XIX e XX vem atuando para aglutinar parcelas significativas da população, mesmo aquelas que, em algum momento, manifestaram reservas ao governo da Ilha.

Por certo, é possível apontar que muitos dos problemas não ocorrem somente pela oposição ao trabalho, porque, como valor, ele é aceito pela sociedade cubana, mas a questão se encontra na assimilação concreta da ideia, que nem todos possuem, muito menos quando as convicções necessitam ser transformadas em conduta efetiva. No tocante às reformas atuais, analisando-as em uma dimensão abrangente, pode-se dizer que o objetivo maior foi conseguido: tirar a população da inércia habitual e mobilizá-la coletivamente, transformando antigos traços culturais de acomodamento em relação à ação paternalista das autoridades. Contudo, o cotidiano também vem corroborando no sentido de demonstrar que apenas com lições não se forja uma nova postura, uma nova ética, diante da precisão de todos participarem do esforço coletivo. O fato de os grandes meios de produção serem supostamente acatados como patrimônios do povo não se traduz em um anseio coletivista, se os homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores e estudantes não se sentirem, diante de tais meios, como produtores e administradores. A passividade imposta aos jovens nos processos de socialização e a influência de padrões externos conformaram um modelo social embasado no consumo e com tendências à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor; problemas que dificultam a consolidação da escola na esfera dos valores, especialmente na faixa etária mais vulnerável, que é a adolescência. Não obstante, apesar dos recentes câmbios econômicos e da ampliação do trabalho por conta própria, a maioria da juventude cubana se encontra vinculada ao setor estatal. Isso está, provavelmente, relacionado ao fato de que o Estado cubano continua priorizando a inclusão de jovens em seus órgãos. A decisão de orientar a estrutura para uma economia mista parece indicar que, apesar das persistentes deficiências sociais, existe uma mobilização para enfrentar enormes desafios.

Em meio às tentativas de evitar que a corrupção comprometa o sistema produtivo, as reformas educativas em Cuba tendem a caminhar em conjunto com os planos atuais, que não são exclusivamente econômicos, mas envolvem as esferas políticas e de valores. A intencionalidade declarada nas práticas e nos discursos é conseguir um alto nível de ideologização do ensino, negando a exterioridade comum à maioria dos sis-

temas educativos em outros países, caracterizados pela suposta ausência de cunho ideológico, sob uma pretendida dimensão técnica, que tende a ser apreendida como neutra no senso comum. Todavia, considerando os sinais de deterioração dos princípios identificados com a ética da Revolução, verificam-se múltiplos impasses. Pintada de luzes e de sombras, como é natural, a adoção do trabalho por conta própria vem comprovando ser um recurso válido e irreversível, por constituir um campo emergente na economia em Cuba. A dúvida posta em jogo é se o desequilíbrio de salários entre os setores estatal e não estatal irá comprometer ou provocar uma evasão de quadros necessários ao bom desempenho das escolas.

Sobre as dificuldades, no que tange ao processo de acumulação e ampliação da capacidade de produção de riquezas, cabe rememorar que Cuba enfrentou hostilidades extremadas nos primeiros anos da revolução, quando, além da fuga dos quadros profissionais qualificados, o país precisou alterar o sistema produtivo em razão das dificuldades em adquirir peças de reposição, com o padrão tecnológico herdado. Depois, com o fim dos regimes no leste europeu, o país novamente enfrentou grandes adversidades. É certo que em todos os campos, inclusive da Educação, o movimento revolucionário enfrentou problemas que nem sempre conseguiu resolver, em razão do bloqueio de sessenta anos e aos incontáveis assédios por parte das corporações imperialistas e do complexo midiático hegemônico no mundo.

No quadro atual, é possível afirmar que as novas fontes de trabalho, fora do setor estatal, não correspondem ao nível do grande investimento na Educação empreendido em sessenta anos. Em consequência, Cuba busca a atualização, sob um modelo ajustado às necessidades atuais e ao aproveitamento de seus quadros. A chegada do ano de 2020, que trouxe ao mundo uma inusitada impotência, colocou em aberto antigos problemas e, de forma especial, outros mais recentes. Muitas dificuldades se manifestaram de forma aguda em Cuba, com o reconhecimento, ou não, no discurso oficial. O ritmo da pandemia da Covid-19 não ofereceu ao mundo outra reação inicial sem ser a da perplexidade. Cuba inseriu-se nesse contexto mundializado de adversidades em um patamar de desvantagens, porque já no decorrer do ano de 2019 ostentava sinais de

colapso econômico. Sob a égide da nova Constituição, o momento era de implementação e ordenamento de medidas para consolidar as novas diretrizes, quando se acirrou a crise no abastecimento de bens e produtos. Concomitantemente às dificuldades sanitárias, o pacote restritivo do bloqueio tentou promover um apagão acadêmico com o cancelamento de intercâmbios culturais e educativos, entre diversas outras medidas.

A expectativa, ao que tudo indica, irrealizável a curto e médio prazos, seria a eliminação das sanções impostas a Cuba, que já afetam a quarta geração de cubanos. Um elemento de grande calibre que pesa sobre o futuro próximo são os efeitos da pandemia com a significativa contração do setor econômico, no sentido geral, e das atividades por conta própria, com o encerramento de muitos dos serviços privados. Em meio às crises e ameaças impostas a Cuba desde o exterior, é possível identificar alguns componentes que sinalizam uma fortaleza de valores no sistema vigente, por meio da cultura de participação, dos comitês de defesa da revolução, dos conselhos de populares, que coexistem com as ameaças reais à sua conservação. Nesse sentido, a estrutura de gestão escolar, fundamentada em distintos conselhos, indica a intencionalidade de que o entrosamento entre famílias, comunidade, escola, organizações políticas e de massa represente os pilares da democracia participativa que a sociedade socialista almeja ou, até mesmo, persegue.

Para encerrar essas análises, salienta-se que a escola tem colaborado acentuadamente para estabelecer em Cuba um quadro distinto do nível de desagregação social, que marca as grandes cidades da América Latina e do Caribe, onde a violência entrópica demonstra um fosso enorme de separação daquilo que seriam as sociedades razoavelmente justas. A distância entre os pertencentes aos grupos em “desvantagem social” e os que conhecem a “filiação”, se é possível assim chamá-los dentro do formato societário cubano, não inclui a precariedade brutal que mantém as massas em estado de alerta contra assaltos à mão armada, sequestros e outras formas de criminalidade frequentes nos países alinhados ao capitalismo da era globalizada. Essa análise não exclui o registro da precariedade de moradias, especialmente nas zonas de grande concentração urbana de Havana, as deficiências no abastecimento de água e energia

elétrica, as dificuldades no serviço de transporte e no recolhimento de lixo urbano. É possível destacar que as limitações engendradas nas múltiplas crises não acarretaram o abandono de prédios escolares, o fechamento de hospitais e o fenômeno dos “meninos de rua”. Por mais que as instituições cubanas tenham sido afetadas, a escola ainda representa um papel fundamental, como alicerce do processo revolucionário cubano. Para quem pensa a Revolução, sem prejudicialidade, os indícios apontam que seus dirigentes trataram, por todas as formas, encontrar soluções originais aos problemas enfrentados. Nos enfrentamentos atuais, Cuba conta, essencialmente, com o Sistema Nacional de Educação, consolidado há cinco décadas. Contudo, a esta altura do processo revolucionário, resta saber se o caldo de experiências acumuladas será capaz de trabalhar os questionamentos aqui registrados de forma abrangente e com a urgência requerida pela complexidade do momento histórico atual. Uma das consequências esperadas no processo de atualização do modelo socioeconômico de Cuba, iniciado em 2007, que depende fundamentalmente da Educação, é a manutenção do principal patrimônio do país – a força laboral qualificada –, alavancando o progresso esperado.

A história de Cuba, desde a chegada dos colonizadores até hoje, é tudo, menos estática. O caráter dos cubanos tem reforçado o significado das raízes autóctones, trazendo à luz a reação contra um mundo dominado pelos ditames da globalização, que reiteram nos cubanos um desejo de autenticidade. Em meio aos caminhos existem dilemas difíceis de resolver, inscritos na realidade cubana, sobretudo no conflito entre a lógica da emancipação e da regulação. A conclusão desse exercício reflexivo assinala a vigência da herança cultural, toda vez que as políticas internacionais contemporâneas tendem a realizar o que era incipiente no século XIX: desprezar o significado do autêntico, para dar asas ao colonialismo e ao neocolonialismo disfarçados de universalidade. Em meio à complexidade desse processo, é necessário reconhecer os anseios próprios dos cubanos, propensos a entrelaçar a trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila, de uma forma periódica, entre o passado de lutas, o presente marcado por dificuldades e os interrogantes do futuro.

Referências

BARNET, Miguel. *Biografía de un cimarrón*. Buenos Aires: Ed. de América Latina, 1977.

CASTELLANOS SIMONS, Doris et al. *Aprender en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2001.

FERNANDES, Florestan. *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HARNECKER, Marta. *Fidel: la estrategia política de la victoria*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001.

MARTÍ, José. *Obras completas*. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madri: Cátedra, 2002.

PÉREZ JR, Louis A. *Ser cubano: identidad, nacionalidad y cultura*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2016.

SARTRE, Jean Paul. *Huracán sobre el azúcar*. La Habana: Ediciones R, 1960.

VITIER, Cintio. *Ese sol del mundo moral*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.

PATRIMÔNIO: O QUE SIGNIFICA RESSIGNIFICAR NO TERCEIRO MILÊNIO?

SIMONE BACK PROCHNOW¹

Introdução

O que transforma um ‘espaço’ em um ‘lugar’? Com certeza é o *significado* que nós atribuímos a ele – como coloca o pesquisador Lineu Castello (2007), ao desenvolver a teoria de lugar.

Mas... de onde vem este significado?

Ele certamente muda ao longo do tempo, pois nós mudamos.

Vivemos em um momento sem precedentes. Esse conjunto de pessoas, de mentes, de ambientes, de situações e de relações como hoje existe, nunca existiu. Isso traz desafios imensos e inéditos, assim como possibilidades também inéditas.

Velhas chaves não abrem novas portas. Novos problemas exigem novas abordagens. A crise climática, assim como a pandemia, está agindo como aceleradora do nosso processo evolutivo. Mais do que nunca, estamos percebendo *que tudo está conectado*. Que vivemos doentes em cidades doentes. Que a relação ser humano-ambiente é viva, é recíproca, ela respira!

Influenciamos e somos influenciados pelo ambiente em que vivemos. A arquitetura é uma camada importante entre nós e o ambiente natural – por isso ela tem o poder de reforçar ou bloquear as conexões que hoje

1 Arquiteta, doutora em Arquitetura e Urbanismo/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Pesquisadora convidada no Departamento de Arquitetura da Paisagem da Universidade Técnica de Viena/Áustria – TU Wien, através do PRINT – Programa Institucional de Internacionalização. Contato: arq.sbp@gmail.com

desejamos e necessitamos. Nossa qualidade de vida está diretamente relacionada com o modo como uma cidade é construída, como um bairro é pensado, como uma casa é projetada, como uma preexistência é usada ou reutilizada.

Toda e qualquer ação nossa no mundo tem reflexos – todos temos responsabilidades. Tudo o que existe no mundo passou antes pela mente de alguém. Nós, seres humanos, transformamos a natureza em cultura, em arte, em arquitetura – somos os agentes transformadores. Assim pensando, podemos nos considerar como a solução e não como o problema – mas para isto é preciso uma nova consciência. Uma nova maneira de nos inserirmos como cocriadores na história.

Uma nova consciência

Uma nova consciência surge quando percebemos que somos também natureza, que precisamos dela, que não há vida possível se continuarmos desconectados do mundo natural. Ao curar as cidades, estaremos curando também quem vive nas cidades. Nós como arquitetos e urbanistas podemos promover essa cura, ao inventar e reinventar lugares que tragam novamente qualidade natural e construída, lugares que promovem conexões.

Se tivermos consciência do verdadeiro significado de conceitos hoje tão banalizados como sustentabilidade e resiliência, por exemplo, poderemos entender as reais possibilidades de nosso papel como agentes de mudança.

Conceitos básicos de:

- Sustentabilidade – viabilizar a vida hoje, sem comprometer a viabilidade da vida dos que virão amanhã.
- Resiliência – capacidade de retornar à forma harmônica depois de passar por uma situação de estresse.

Ao observarmos sob um ângulo diferente, algumas questões importantes que se transformam em eternos impasses, paradoxos, incoerências, chegamos à conclusão que:

O patrimônio é, na verdade, uma grande oportunidade para nos realizarmos como seres em evolução, conscientes: quando nos damos conta de que reúso é um dos sinônimos mais básicos de sustentabilidade, e que resiliência pode ser traduzida por novas formas e novos significados.

Por exemplo: ‘retornar à forma harmônica’... mas qual forma? Que forma é capaz de nos trazer felicidade hoje? Qual o significado mais importante? Que significado é capaz de nos fazer encontrar o sentido da permanência ao invés da impermanência?

Vivemos uma crise de percepção. Percepção sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre a natureza, sobre nossa posição no mundo.

O que as pessoas buscam na nova era?

O que significa ressignificar no Terceiro Milênio?

Podemos dizer que, neste momento único da história, sob o prisma aqui estudado, nosso anseio como seres humanos é muito mais por experiências do que por objetos. É também muito mais por saúde – tanto física quanto mental.

Buscamos reencontrar um senso de pertencimento, de autoconhecimento, de segurança, de socialização – em lugares que instiguem uma nova percepção ativa e não apenas uma recepção passiva do que acontece ao nosso redor. Essas questões são possíveis de serem retomadas, reconfiguradas, resgatadas de uma maneira inteligente, quando se usa o patrimônio – pois a importância do patrimônio não está apenas na forma, mas na relação que ele estabelece no espaço com a sua presença, como coloca Giorgio Grassi em seu livro *Architecture dead language* (1988). A escala humana, a fachada ativa, a integração com o espaço público, são características que reaparecem quando o patrimônio é valorizado. Charles Bloszies (2012) diz que o patrimônio é a *comfort food* da arquitetura – aquela que traz conforto para as sensações, que resgata a memória coletiva.

Então, como unir o passado com o futuro? A preservação da memória coletiva com a audácia criativa e tecnológica possível nos dias de hoje? Como ressignificar almejando obter ‘experiências’? Construir cidades apenas práticas não é mais suficiente. Somos seres absurdamente criativos, e existem maneiras muito interessantes de colocarmos em prática o que nomeio de *heterocronia*.

O termo *heterocronia* nasceu no campo da biologia, e diz respeito à geração de partes do corpo de um ser em época diferente daquela que nasce normalmente, conforme a necessidade e a evolução deste – levando a mudanças em seu tamanho e forma (mais detalhes podem ser encontrados em minha dissertação de mestrado intitulada “Heterocronia: o projeto como viabilizador do patrimônio” (2015).

Trazendo o conceito para a arquitetura, entendemos que, enquanto as preexistências são os fatos geradores do projeto, as combinações do novo com o antigo são a resposta contemporânea para o desafio da resignificação.

Mas, atenção: nem tudo precisa ser mantido. Nada é feito para durar para sempre. É preciso pensar fora da caixa, com muito bom senso. As novas soluções que necessitamos hoje para resolver as questões de patrimônio precisam ser criativas e conscientes. Penso ser muito apropriada uma fala de Ruth Zein (2013), quando diz que nossa memória é feita de lembranças e esquecimentos, e tanto uns quanto os outros são fundamentais para sermos pessoas saudáveis vivendo em sociedade. Somos o que lembramos, mas também o que esquecemos, e o esquecimento é uma arte, ou seja, uma habilidade fundamental que é tanto inerente quanto adquirida e, portanto, pode ser aperfeiçoada. Esquecer não é defeito nem tem avesso: é a condição de criação de novas memórias, de novos espaços – e até, de uma cidade melhor.

A rearquitetura trata do papel do projeto ante os espaços da memória [...] entendendo a construção da cidade moderna enquanto enfrentamento contemporâneo consciente de suas preexistências. Atua num espaço amplo, que vai do objeto ao espaço urbano. O projeto como mecanismo de intervenção, que pode – e deve – ser ao mesmo tempo restaurador e reabilitador do lugar contemporâneo (FROTA, 2004).

A boa arquitetura de um determinado período vai sempre bem com a de qualquer período anterior, o que não combina com coisa alguma é a falta de arquitetura, diz Lúcio Costa.

Alois Riegl (1903), importante historiador austríaco em sua obra *Der Moderne Denkmalkultus*, deixa claro que valorizava a noção de preservação, mas seu compromisso com o presente é explícito. Segundo ele, rene-

gar o novo por ser novo equivale a sacralizar o passado e negar à contemporaneidade seu próprio direito à história.

Uma das palavras-chave para nos apropriarmos do conceito de ‘re-úso’ é coexistência: um se beneficia da presença do outro. O antigo se vê atualizado pelo novo que chega, e o novo se vê valorizado pelo caráter e pela imponência do antigo já existente.

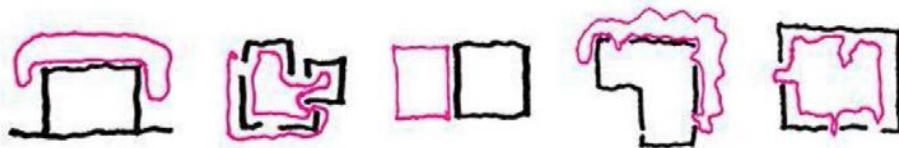
Na verdade, tudo vem junto. E está interconectado: subjetividade e objetividade, abstrato e o concreto, real e imaginado, cognoscível e inimaginável, repetitivo e diferencial, mente e corpo, consciência e inconsciente, disciplinado e transdisciplinar, vida cotidiana e história sem fim – assim coloca Richard Soja (2019).

Estes são alguns autores que considero elucidativos e instigantes, cuja argumentação nos traz subsídios para acreditar que, na arquitetura, não existe certo ou errado – existe o bem fundamentado.

Estratégias

Uma das autoras atuais mais hábeis em contextualizar didaticamente o termo *heterocronia* é Françoise Bollack (2013) em seu livro *Old buildings new forms – new directions in architectural transformations*. Ela coloca de maneira clara e sensível algumas possíveis estratégias para essa coexistência de diferentes tempos em um mesmo espaço e suas justificativas (Figura 1).

Figura 1 – As estratégias: invólucros / tramas / justaposições / parasitas / inserções



Fonte: desenho trabalhado pela autora, baseado nos diagramas de Françoise Bollack em seu livro *Old buildings new forms*.

INSERÇÕES: a parte inserida tem sua própria identidade e cria seu próprio mundo, que é enriquecido pela experiência de convívio com o antigo. A parte contentora carrega as memórias e as emoções guardadas, enquanto a nova providencia exatamente o novo, ou seja, o novo uso e uma nova relevância para a estrutura que agora é reanimada. A inserção pode ser construída ou pode ser apenas um espaço (Figura 2).

Figura 2 – Galleria Degli Uffizi (Florença): exemplo de inserção num contexto importante

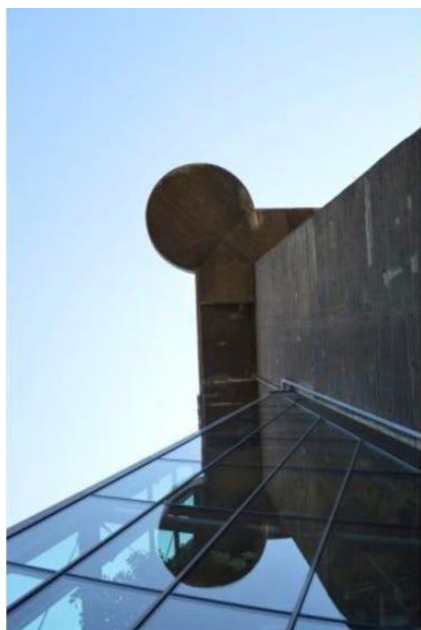


Fonte: da autora.

PARASITAS: O termo parasita tem uma conotação negativa, uma vez que sua existência significa ser às custas do outro no qual ele se aloja. Entretanto, segundo Bollack, essa relação pode ser também de simbiose, onde os dois se beneficiam. O mesmo pode ocorrer também em intervenções arquitetônicas. O edifício original abastece o conjunto das funções

chave, como suporte estrutural, acessos, integração com o entorno. A adição promove novos espaços e também, segundo Matthias Sauerbruch, faz um convite à releitura de uma situação para a qual certos usos não foram previstos. Essa adição não pode sobreviver sem o suporte do edifício original, e é sempre facilmente distinguida por seus materiais, cores e/ou forma. Volume, posição e manipulação da escala são também fatores a serem considerados (Figura 3).

Figuras 3 e 4 – Bunker da II Guerra (Viena): transformação profunda de significado negativo para positivo



Fonte: da autora.

INVÓLUCROS: De diferentes maneiras, um novo edifício pode envolver um antigo, sobrepondo-se a ele como uma cobertura de proteção, abraçando-o em todo o seu perímetro ou até mesmo encapsulando-o. Esta nova pele tem a intenção clara de proteger o existente assim como modernizar o já familiar, considerando-o sempre distinto do preexistente (Figura 4).

Figura 5 – Mercado Santa Caterina (Barcelona): nova cobertura de forma orgânica traz também a releitura dos mosaicos típicos daquela cultura



Fonte: da autora.

JUSTAPOSICÕES: Em intervenções justapostas, a adição permanece próxima ao edifício original, sem “entrar num diálogo óbvio com a estrutura antiga”, diz Françoise Bollack. O original permanece inteiramente legível, sem misturar fronteiras. Não há o que ela intitula como “chamadas e respostas”. Sua contribuição ao conjunto se dá com uma certa indiferença, com uma certa distância. A separação visual se dá pelo uso de diferentes materiais, estilos, cores e texturas contrastantes ou de uma abstração formal, o que incrementa o valor individual de cada parte (Figura 5).

Figura 6 – Caixa Fórum (Madri): adição e subtração – justaposição do novo e descolamento do solo



Fonte: da autora.

TRAMAS: A intervenção na categoria trama é um trabalho complexo no qual o arquiteto tece um novo trabalho dentro e fora do “tecido” do edifício existente. Normalmente, os limites ou as costuras entre preexistente e novo não são imediatamente aparentes ou não formam um padrão reconhecível. O processo envolve o manuseio de partes existentes, deixando algumas delas intactas, trazendo outras para primeiro plano, e até mesmo removendo algumas enquanto trabalha a nova edificação no tecido existente. É impossível ter uma imagem em separado do que é novo ou do que era antigo, pois eles se tornam uma coisa única (Figura 6).

Figuras 7 e 8 – Neues Museum (Berlim): harmonia em completa simbiose do novo com o antigo



Fonte: da autora.

Resumindo

Em questões de patrimônio, apenas a dinâmica do uso poderá comprovar o sucesso de sua permanência como um verdadeiro lugar. Cada caso, cada entorno, cada momento histórico é único – não existem receitas prontas.

Quando pensamos em nossa atual busca por saúde física e mental, fica claro que ela passa invariavelmente pela busca de uma reconexão – com a nossa verdadeira natureza e também com a natureza que nos cerca. Podemos considerar a presença da natureza como uma grande aliada também nas questões de reuso do patrimônio. Ela equaliza situações delicadas, pois promove continuidade e torna possível a densidade com qualidade. A natureza resolve muitas das nossas atuais questões, tanto prá-

ticas quanto físicas (como calor, poluição e fome), assim como questões mais sutis e psíquicas (como pertencimento, autoconhecimento, alegria e paz interior) – como define o conceito de Quarta Natureza, desenvolvido em minha pesquisa de doutorado.

Despavimentação, coberturas verdes, paredes verdes, hortas comunitárias em miolos de quadra vagos, áreas de recolhimento de água da chuva em novas áreas verdes públicas, tudo isto é possível e muito positivo no reúso de preexistências. É muito importante termos a noção de que vivemos um eterno gênesis – em nossas vidas, em nosso dia a dia, em nossas cidades. A presença da natureza nos recoloca em sintonia com esses ciclos, fases, ritmos.

E a metamorfose é contínua e permanente... e isto é ótimo!

A arquitetura e o urbanismo do terceiro milênio devem atuar no sentido de ativar os potenciais latentes da cidade, almejando a experiência cultural e permitindo que a inteligência da natureza nos auxilie nesse processo maravilhoso de redescobertas e reconexões – internas e externas, físicas e mentais (Figura 7).

Figura 9 – O possível cenário de um parque instalado dentro de uma ‘casca’ histórica, na cidade de Porto Alegre



Fonte: imagem da tese *Quarta Natureza para o Quarto Distrito* – autora: Simone Back Prochnow.

Um fator talvez essencial nesses processos é a nossa sensibilidade como usuários, como arquitetos e urbanistas, para a leitura desses arquivos vivos de nossa história. Não é sempre assim tão óbvio. É preciso buscar entender, racionalizar, mas também ampliar nossa percepção para estarmos abertos ao que aquele edifício ou aquele lugar tem a nos dizer – e que merece continuar sendo dito.

É uma questão de nos entendermos e nos reinserirmos no meio ambiente *como parte dele* – não nos opondo à civilização – mas como sua melhor e mais evoluída versão, como verdadeiros *cocriadores* de nossa realidade.

A verdadeira regeneração urbana acontecerá através da evolução da consciência humana.

Referências

BLOSZIES, Charles. *Old buildings, new designs: architectural transformations*. Nova York: Princeton Architectural Press, 2012.

BOLLACK, Françoise. *Old buildings, new forms*. New Directions in Architectural Transformations. Nova York: The Monacelli Press, 2013.

CASTELLO, Lineu. *A percepção de lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura e urbanismo*. Porto Alegre: PROPAR; UFRGS, 2007.

FROTA, Arthur D'Aló. *Re-arquiteturas*. Arqtexto, Porto Alegre, n. 5, p. 110-141, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_5/10_Jos%C3%A920Artur%20D%E2%80%99Al%C3%B320Frota.pdf>. Acesso em 24 jun. 2014.

GRASSI, Giorgio. *Architecture, dead language*. Milano: Electa, 1988.

PROCHNOW, Simone Back. *Quarta Natureza para o Quarto Distrito: tudo está conectado*. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 514 páginas. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216817>. Acesso em 01/07/2022.

PROCHNOW, Simone Back. *Heterocronia na arquitetura: o projeto como viabilizador do patrimônio*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – UNIRITTER, MACKENZIE, 2015.

RIEGL, Aloïs. *Der Moderne Denkmalkultus: Sein Wesen und seine Entstehung*. Viena: Braumüller, 1903. Disponível em: <https://archive.org/details/modernedenkmalk00denkgoog>. Acesso em 15 maio 2022.

SOJA, E.W. (1996) *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real- and-imagined places*. Malden, MA: Blackwell in Lindner, Christoph and Meissner, Miriam (Eds.). *The Routledge Companion to Urban Imaginaries*. London/New York: Routledge, 2019.

ZEIN, Ruth Verde. Há de se ir às obras. *Revista Summa*, Buenos Aires, n. 128, p. 120-121, 2013.

E AGORA, O QUE FAZEMOS? PONTA DELGADA (AÇORES - PORTUGAL) COMO CAPITAL EUROPEIA DA CULTURA

SUSANA GOULART COSTA¹

Introdução

No presente texto, intitulado “E agora, o que fazemos? Ponta Delgada (Açores - Portugal) como Capital Europeia da Cultura”, pretendemos analisar o processo das capitais europeias de cultura e a forma como a candidatura de Ponta Delgada (Açores, Portugal) para 2027 se construiu.

Em 2021, o Ministério da Cultura em Portugal abriu o processo de candidatura para a Capital Europeia da Cultura (CEC) às cidades portuguesas. No fim do prazo, que ocorreu em novembro de 2021, houve doze cidades que se candidataram: Aveiro, Braga, Coimbra, Évora, Faro, Funchal, Guarda, Leiria, Oeiras, Ponta Delgada, Viana do Castelo e Vila Real.

Nesse processo de candidatura, as cidades tiveram de elaborar um programa cultural enquadrado no projeto europeu que, desde 1985, vem se delineando com múltiplas perspetivas. Com base em experiências anteriores, quer externas, quer endógenas, as doze cidades portuguesas propuseram uma estratégia contributiva para a cultura europeia, num alinhamento que deve contemplar as coordenadas gerais e comuns à realidade europeia, mas igualmente espelhar as especificidades de cada cidade e das suas comunidades.

1 Professora Associada com Agregação no Departamento de História, Filosofia e Artes da Universidade dos Açores. Investigadora do CHAM – Centro de Humanidades, Universidade Nova de Lisboa-Universidade dos Açores/Portugal. Contato: susana.mg.costa@uac.pt

É nesse contexto que a presente reflexão analisa, como caso de estudo, o processo de candidatura da cidade de Ponta Delgada (Açores, Portugal) se constituir como Capital Europeia da Cultura em 2027.

As Capitais Europeias da Cultura: breve análise de um processo

Tal como sucede em outras geografias, a história europeia reflete a importância da Cultura no desenvolvimento deste território rico e diverso. Nesse processo, múltiplas cidades contribuíram ativamente para novos ritmos e ciclos culturais, promovendo a disseminação de modelos e práticas desde a Antiguidade Clássica até à atualidade.

A valorização do Patrimônio Cultural no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial foi determinante para uma crescente projeção política deste setor, destacando-se a revitalização dos referenciais culturais históricos e as novas linguagens artísticas e criativas do século XX (PASTOR et al., 2022). Nesse contexto, se os primórdios da União Europeia, que remontam à década de 1950, caracterizam-se pela centralidade nos interesses econômicos, lentamente se foi revelando a importância da cultura na dimensão identitária europeia (GARCIA E COX, 2013). Assim, em 1985, sob proposta de Melina Mercuri, ministra da Cultura grega, a União Europeia lançou uma ação dedicada a destacar uma cidade da Europa ocidental que, ao longo de um ano, receberia o título de “Cidade Europeia da Cultura”, dedicada a valorizar a cultura, a diversidade patrimonial e a vitalidade das artes (GARCIA E COX, 2013).

A primeira cidade a usufruir desta designação foi Atenas, logo em 1985, numa clara afirmação da importância das cidades estado gregas na gênese da cultura europeia. Desde então, seguiram-se outras cidades que foram nomeadas pelas instâncias europeias para acolherem este galardão (ver Anexo).

Em 1999, a União Europeia decidiu introduzir um conjunto de alterações ao programa da CEC, determinando que estas teriam efeitos a partir de 2005. Uma das medidas do Conselho de Ministros e do Parlamento Europeu foi alterar a designação do título *Cidade Europeia da Cul-*

tura para *Capital Europeia da Cultura (CEC)*, destacando a centralidade que esta ação deveria assumir num contexto de consolidação do projeto da União Europeia. Efetivamente, a CEC era considerada um instrumento fundamental para enriquecer o sentido inclusivo da União Europeia, que já contava com 15 países membros (Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suécia). Assim, apesar da nova designação, os propósitos do programa continuavam a enfatizar a diversidade da cultura europeia, promovendo a sua partilha e o conhecimento mútuo.

Como refere o estudo de Garcia e Cox (2013), as alterações realizadas em 1999 ao programa das capitais europeias de cultura tentavam dar resposta ao diagnóstico até então realizado. Com efeito, perante a crescente apetência de cidades em se tornarem CEC, havia que garantir não só a eficiência e a transparência do processo de escolha, como a qualificação da cidade designada como CEC, que um sistema de concorrência entre cidades poderia salvaguardar. Desta forma, em vez de nomeadas, as cidades deveriam candidatar-se ao título de CEC, apresentando à União Europeia uma proposta escrita (*Bidbook*) que descrevesse e justificasse a respetiva pertinência e mérito em ganhar o título de CEC. O objetivo era certificar que as futuras CEC estavam devidamente preparadas para acolher o programa cultural, num processo construtivo e colaborativo que pudesse resultar num evento de sucesso. A par destas questões, Garcia e Cox (2013) apontam que as alterações de 1999 também tiveram em consideração o Tratado de Maastricht, de 1993, que destacara a importância das políticas europeias no setor cultural, encorajando as parcerias entre países europeus e não europeus.

No ano 2000, a União Europeia decidiu comemorar o início do milénio destacando a riqueza e a diversidade cultural da Europa. Com este propósito, convidou nove cidades a assumirem o desígnio de capitais europeias da Cultura. A escolha recaiu em Avinhão (França), Bergen (Noruega), Bolonha (Itália), Bruxelas (Bélgica), Cracóvia (Polónia), Helsínquia (Finlândia), Reykjavik (Islândia), Santiago de Compostela (Espanha) e Stavanger (Noruega). Nos anos seguintes, a entrada de mais dez países na União Europeia (Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria,

Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa) também conduziu a novas alterações na política da CEC. Composta agora com 25 países membros, a União Europeia fez novos ajustes no processo seletivo das CECs, num ordenamento que entrou em vigor a partir de 2007. Uma das inovações foi permitir a formalização de duas Cidades Europeias da Cultura em vez de uma só, o que se mantém até à atualidade (ver Anexo). A existência de duas CECs, em simultâneo, num fenómeno que vinha a ser ensaiado desde o ano 2000, garantiu que mais países pudessem se beneficiar do programa, promovendo-se ainda mais a diversidade e a interculturalidade na Europa.

Como nos apercebemos, desde a década de 1980 a União Europeia foi alterando o processo seletivo das cidades como capitais culturais. Neste sentido, é perceptível que as Capitais Europeias de Cultura se tornaram uma ferramenta para a política cultural europeia, refletindo estratégias contributivas para o desenvolvimento de países da União Europeia com ritmos e objetivos diferenciados, mas que deveriam espelhar um alinhamento e um conceito partilhado, por via da promoção da cultura, do património europeu, da diversidade cultural e da inclusão.

Com estes anos de experiência, torna-se evidente que os benefícios da CEC para o território de acolhimento são diversos (GOMES et al., 2018), havendo impactos diretos e indiretos a considerar (FREITAS et al., 2011). Compreensivelmente, os efeitos da programação cultural serão os mais óbvios: consolidação das artes e das indústrias culturais; potenciação de nichos culturais; projeção de artistas nas suas múltiplas aceções; valorização das multiculturalidades; intercâmbio de artes e de artistas; requalificação de equipamentos culturais, etc, mas há impactos sociais e económicos a considerar. Assim, a dinamização de empresas complementares ao setor cultural e a criação de emprego estimulam os negócios locais e o crescimento turístico nas suas múltiplas valências, como na hotelaria, nas viagens ou na restauração (BARBOSA, 2013). De igual modo, a qualificação ou requalificação urbanística do território que acolhe a CEC é um elemento imprescindível e que tem, necessariamente, de ser realizado para lá do cosmos cultural. Questões como as acessibilidades (terrestres, marítimas ou aéreas) ou a sustentabilidade energética são aspectos que não podem

ser descurados pelos decisores e gestores das CECs e devem ter um efeito efetivo nas comunidades locais (BLEŠIĆ et al., 2022).

Naturalmente, a densidade e a durabilidade destes impactos relacionam-se com múltiplos fatores, como o tamanho da região, o nível de investimento do projeto, a sua envolvência com a comunidade e com os operadores locais, entre outros, mas são ingredientes colaborativos para uma receita de sucesso. É neste alinhamento que aponta o estudo feito por Nosková (2016), que analisou o impacto econômico da CEC e como estas cidades contribuem de forma decisiva para a criação de emprego, para a geração de novas receitas e para o estímulo de negócios locais. Contudo, a autora também refere que as consequências econômicas não só não são fáceis de quantificar, como exigem uma visão abrangente sobre os fatores determinantes na medição deste impacto, nomeadamente o tamanho da cidade, a sua demografia, o nível de investimento, a duração do projeto, a envolvência das comunidades, etc.

Para lá dos investimentos e dos retornos internos, o estudo de Clopot (2023) destaca a relevância das CECs no campo diplomático. Com efeito, ao tornar-se uma ferramenta importante para promover a herança patrimonial de uma cidade junto de públicos maiores e mais diversificados, as CECs tornaram-se um instrumento construtivo das respectivas reputações urbanas. Segundo Clopot (2023), há três estratégias que colaboram para esta reputação: a promoção da identidade nacional; o património como veículo de integração europeia; e a mobilização patrimonial para investir no desenvolvimento urbano. Todavia, a autora chama a atenção para o risco da homogeneização cultural europeia, sendo necessário equilibrar as medidas que visam a satisfação do público local e as que se direcionam para os públicos globais. Se a programação e os objetivos da CEC priorizam os consumidores culturais externos, materializando a cultura como uma linguagem diplomática, corre-se o risco da homogeneização cultural, perdendo-se um dos focos da CEC. Assim, a opção por uma ou mais estratégias é relevante para o contributo singular de cada CEC para o património comum da Europa e para valorização de eixos que definem ou concretizam as políticas da União Europeia. Estes eixos devem estar equilibrados, deambulando de forma moderada entre a robustez das es-

pecificidades locais e a pujança dos propósitos gerais. No caso de Matera, uma cidade italiana historicamente pobre e subdesenvolvida, a atribuição da CEC em 2019 despoletou o investimento no turismo local, ou seja, valorizou a identidade local desta urbe na ótica da sua singularidade e da sua história, mas integrou-a num mercado turístico global (IVONA et al., 2019). Além do mais, esta cidade também defendeu e suportou a sua candidatura sob o signo da sustentabilidade, com iniciativas em prol de redução do carbono e da defesa por energias renováveis, tema transversal e comum da política europeia.

Apesar de mais recuados, os exemplos das três experiências de CECs em Portugal permitem-nos aprofundar esta análise. A primeira capital europeia da cultura portuguesa foi Lisboa, em 1994. A ideia central foi recordar o papel da cidade no contexto da expansão marítima portuguesa e o seu contributo para a multiculturalidade e para as relações entre as culturas portuguesa, africana e sul-americanas. Em 2001, coube ao Porto acolher a CEC, e o eixo do programa destacou a cidade como espaço de articulação entre as culturas tradicionais e contemporâneas. Por fim, em 2012, foi a vez de Guimarães receber o título de CEC (BERNARDINO et al., 2018). Aqui, um dos eixos fortes foi apresentar-se como *smart city*, apresentando um investimento na tecnologia que melhorasse a qualidade de vida dos seus habitantes (como a sinalização luminosa eficiente do tráfego pedestre e automóvel), garantisse o desejável crescimento económico e que valorizasse uma economia urbana verde, com a criação de jardins e parques da região.

Com diferentes eixos, as três cidades portuguesas partilharam o investimento numa programação cultural diversificada, capaz de ser apreciada e apreendida pelos não locais (num sentido do património europeu em comum), mas que também promovesse a especificidade urbana e reagisse às necessidades das populações residentes. Ora, é neste aspecto que residem as maiores críticas às CECs (LOPES, 2016). Em Lisboa, Porto e Guimarães, destacando-se o mérito e a multiplicidade cultural dos projetos, é referido que alguns foram pouco inclusivos, elitistas e inacessíveis à comunidade local. O trabalho de West (2022) sobre a CEC de Liverpool, em 2008, aponta na mesma direção, ao salientar que a CEC contribuiu para a

regeneração econômica da cidade, mas também reforçou as disparidades e a exclusão em contexto urbano.

Esta incapacidade das CECs de incluírem as periferias sociais e territoriais no seu projeto cultural ou não terem sucesso neste propósito tem sido uma preocupação da União Europeia. Já em 2004, o Relatório da Comunidade Europeia sobre as capitais europeias de cultura (European Cities, 2004) referia que o envolvimento com os cidadãos (e não para os cidadãos) era um elemento incontornável para o sucesso desta ação europeia. E se, neste Relatório, indicava-se a inexistência de fórmulas de sucesso gerais, havendo a necessidade de se adaptar os programas às especificidades locais, o mesmo apontava para um conjunto de requisitos gerais que contribuiriam para o mérito das CECs. Assim, para lá do envolvimento das comunidades residentes, questões como a vitalidade de parcerias diferenciadas com os *stakeholders*; uma programação cultural estruturada a curto, médio e longo prazo; a independência entre os campos políticos e culturais; uma boa comunicação; fundos financeiros suficientes e compatíveis com os objetivos elencados; a vontade política e uma equipe comprometida, desde a liderança às bases, seriam os ingredientes capazes de sustentar de forma eficiente as CECs.

O Relatório de 2004 recomendou um conjunto de medidas para aplicar ao programa da CEC, entre as quais destacamos: o apelo para a União Europeia investir mais na CEC; a revisão dos critérios para a admissão das cidades; a sugestão de que a seleção das cidades deveria ser feita cinco ou seis anos antes do usufruto do título, de forma a haver tempo para uma preparação condigna; e a conveniência da colaboração entre as duas cidades capitais da cultura titulares no mesmo ano. Percebemos, portanto, que a União Europeia foi reagindo e retocando o processo de seleção das CECs e, atualmente, a ação da Capital Europeia da Cultura é uma iniciativa regida pela Decisão nº. 445/2014/UE, com a redação que lhe foi dada pela Decisão (UE) 2017/1545 e que será aplicada às cidades que forem CECs entre os anos de 2020 a 2033.

De acordo com estas orientações, entre 2020 e 2030 as CECs devem preencher os requisitos delineados por seis critérios, a saber:

1. O alcance da proposta, valorizando-se o projeto que melhor consiga envolver a população local e a sociedade civil não só na preparação da candidatura, como na implementação da ação. Neste sentido, a proposta deve criar “oportunidades novas e sustentáveis para que um amplo número de cidadãos assista ou participe nas atividades culturais, em especial os jovens, os voluntários e os marginalizados e desfavorecidos, incluindo minorias, com atenção especial dada às pessoas com deficiência e aos idosos no que diz respeito à acessibilidade dessas atividades” e o que apresente uma “estratégia global de alargamento do público e, em particular, a ligação com a educação e a participação das escolas” (Decisão UE, 2017/1545). Como vemos, a União Europeia valoriza de forma significativa as candidaturas que abraçam as minorias sociais e as periferias etárias, solicitando às CECs que a Cultura desempenhe funções de agregadora das múltiplas comunidades, sem desvirtuar as diferentes vozes que cada comunidade possui;
2. As cidades devem apresentar uma estratégia cultural de longo prazo, que anteceda e prolongue o ano da titularidade. Esta abrangência deve ser baseada no estabelecimento de vínculos entre os setores cultural, económico e social da cidade candidata, os quais devem ter um efetivo impacto nestes domínios e garantir um desenvolvimento urbano consolidado e sustentado. Estes impactos têm de ser monitorizados e avaliados, de forma a se identificar de que forma a CEC contribuiu para alterar o perfil da cidade;
3. A União Europeia exige que as CECs apresentem e projetem na sua programação os valores que definem a Europa. Neste sentido, questões como a diversidade e o diálogo intercultural, o legado patrimonial comum europeu, a sua história e os desafios atuais da integração são elementos fundamentais. Neste campo, a tónica é que as CECs potenciem a cooperação entre cidades e entre entidades de diferentes países, de forma a destacar o que há de comum e de desigual na Europa, espaço de diálogos das diferenças, para

que seja possível atrair os diferentes públicos europeus;

4. Naturalmente, há que enfatizar o programa cultural de cada CEC, o qual deve apresentar “uma visão e estratégia artística clara e coerente para o programa cultural”, gerir a diversidade da programação e articular o património local e tradicional com novas expressões artísticas, capazes de trazer novos olhares e práticas sobre o campo cultural;
5. Destaca-se ainda a relevância que esta ação europeia concede às capacidades de gestão. Assim, a cidade candidata não só deve comprovar que tem o apoio das entidades e das comunidades locais, regionais e nacionais e que tem infraestruturas adequadas para acolher os eventos, como também deve mostrar que tem um plano de cooperação entre os vários campos determinantes para o sucesso da CEC (políticos, económicos, sociais, culturais). Neste particular, é imperativo apresentar uma maturidade financeira que lhe permita assumir as responsabilidades executivas de todo o seu programa (preparatório e sequente), não só usufruindo de fundos próprios, como recorrendo aos apoios comunitários;
6. Por fim, é imprescindível apresentar uma boa capacidade de execução do projeto, por via de uma equipe de coordenação e de direção geral e artística dialogante e competente, capaz de consolidar uma eficiente estratégia de marketing e de comunicação.

Com base nos seis critérios elencados, as cidades apresentam as suas candidaturas (*Bidbook*), que são apreciadas por um júri de peritos independentes, composto por 12 pessoas. Para efeitos das fases de pré-seleção e seleção, dez destes membros são peritos nomeados pelas instituições e órgãos europeus, ou seja, o Parlamento Europeu, o Conselho, a Comissão e o Comité das Regiões, e dois dos elementos serão peritos nomeados pelo Ministério da Cultura nacionais. Nos termos do Artigo 6 da Decisão nº. 445/2014/UE, os peritos deverão ser cidadãos europeus, independentes, sem conflitos de interesses atuais ou potenciais em relação a uma cidade candidata específica e devem possuir experiência e conhecimentos substanciais no setor cultural, no desenvolvimento cultural das

idades, na organização de uma Capital Europeia da Cultura ou num evento cultural internacional de âmbito e escala semelhantes.

De forma simplificada, o papel do júri decorre em três etapas: uma primeira, que consiste na apreciação de uma primeira versão do *Bidbook* de todas as cidades que se candidataram de forma a validar um número restrito de cidades pré-selecionadas; segundo, depois de apreciar a versão final dos *Bidbook* e de visitar todas as cidades pré-selecionadas, o júri seleciona a cidade que considera reunir as melhores condições para ser a CEC e faz a sua proposta à União Europeia, que é a entidade que valida a CEC; por fim, o júri deve monitorizar a CEC durante o seu período de preparação e de execução do evento.

De acordo com a lista apresentada pela União Europeia, coube a Portugal apresentar uma cidade candidata à CEC no ano de 2027, num processo coordenado pelo Ministério da Cultura e gerido pelo Gabinete de Estratégia, Planejamento e Avaliação Culturais (GEPAC). Desta forma, a 23 de novembro de 2020, foram abertas as candidaturas às cidades portuguesas que desejassem acolher o título de 2027, num processo que encerrou a 23 de novembro de 2021. Como vemos, o convite foi aberto seis anos antes do título, em sintonia com as recomendações da União Europeia, atendendo a que as CECs com mais sucesso tinham tido um maior período de preparação. De facto, a complexidade das ECEs exige que cada cidade candidata tenha uma estratégia cultural ativa na cidade, a qual se deve articular com o desenvolvimento urbano. Esta estratégia é, portanto, o eixo motor do programa das CECs e deve anteceder e continuar o evento específico da CEC, ou seja, a CEC deve ser apenas um dos eventos chave de um longo percurso de dinamização e consolidação cultural das cidades, o qual se deve prolongar para lá do ano dedicado à CEC. Deste modo, a envolvimento com toda a comunidade local, com os agentes culturais, com os setores económicos privados e públicos e as sinergias com todo o tecido artístico local, nacional e internacional são determinantes para uma candidatura sólida que aponte um programa cultural que se sedimente no passado, identifique os méritos e as fragilidades presentes e proponha uma nova visão para o futuro.

Decorridos os doze meses do convite à submissão de candidaturas à Capital Europeia da Cultura para o ano 2027, 12 cidades portuguesas fo-

ram oficialmente candidatas: Aveiro, Braga, Coimbra, Évora, Faro, Funchal, Guarda, Leiria, Oeiras, Ponta Delgada, Viana do Castelo e Vila Real.

A partir daqui, delineou-se um segundo momento do processo, que foi a avaliação do *Bidbook*, ou seja, o documento que consubstancia o programa cultural proposto por cada cidade e que teve como base as respectivas estratégias culturais de médio prazo.

No caso de Ponta Delgada, a estratégia cultural foi delineada para o período de 2021 a 2030, na sequência da pressão de um movimento cívico, composto por cerca de 800 pessoas, que pugnou pela candidatura de Ponta Delgada a CEC através de uma carta aberta. Consequentemente, a construção da estratégia foi encomendada pelo município de Ponta Delgada à empresa OPIUM, que apresentou o trabalho final em 2021 (Estratégia Cultural, 2021), a qual foi aprovada pelas autoridades municipais neste ano, salvaguardando-se a atribuição de 4 milhões de euros para a CEC, correspondente a cerca de 9,4% do total orçamentado. Em simultâneo com o trabalho da equipe responsável pela elaboração da estratégia cultural, organizou-se outra equipe responsável pela preparação do projeto específico da CEC, havendo um trabalho colaborativo entre as duas equipes.

A Estratégia Cultural de Ponta Delgada foi construída tendo por base a auscultação de uma ampla comunidade artística, representante de várias áreas. De igual modo, foi realizado um retrato do ecossistema cultural da cidade e do arquipélago dos Açores no presente, apresentando-se um mapeamento das infraestruturas e dos equipamentos existentes, bem como das tipologias e localizações das programações artísticas. Com este diagnóstico, foi possível apresentar uma visão de futuro para a cidade. Consequentemente, a Estratégia apresenta quatro eixos: o “Sentido de lugar”; o “Setor cultural e criativo”; a “Cidadania cultural” e o “Arquipélago global”.

A partir desta perspetiva para uma década, o *Bidbook* foi elaborado tendo como ideia motriz o conceito geográfico “Açores 2027”, de forma a acolher no seu projeto as nove ilhas dos Açores. Foi este o dossier apresentado e avaliado pelo júri europeu que, a 11 de março de 2022, selecionou quatro das doze urbes candidatas para passarem a uma segunda fase: Aveiro, Braga, Évora e Ponta Delgada.

Ponta Delgada foi, portanto, uma das quatro cidades pré-selecionadas para usufruir do título. Com base nas recomendações do júri, o programa cultural da cidade açoriana para 2027 foi melhorado e a versão final do *Bidbook* foi entregue ao júri a 21 de outubro de 2022. Uma diferença relativamente à primeira versão deste documento foi o cumprimento da sugestão do júri no que concerne à liderança da proposta, que deveria ser claramente associada à cidade de Ponta Delgada, algo que não sucedia na primeira proposta. Assim, de *Açores 2027* passou-se a *Ponta Delgada-Açores 2027*, refletindo o protagonismo das cidades na ação cultural em apreço, independentemente das parcerias e das abrangências territoriais dos projetos. Além desta alteração, a revisão do programa de Ponta Delgada apresentou alterações pontuais, mas manteve o conceito dominante centrado na dualidade “Natureza Humana”.

Como ideia chave para a programação da CEC de 2027, a candidatura de Ponta Delgada baseou-se na articulação entre o Humano (apresentado como sinónimo de Cultura) e a Natureza (defendido como sinónimo de lugar). A partir deste binómio, o *Bidbook* foi elaborado tendo em consideração quatro objetivos para a cidade micalense: i. o reforço dos setores culturais e criativos; ii. a promoção e a inclusão de toda a comunidade; iii. o intercâmbio de culturas nos circuitos territoriais de Ponta Delgada, Açores, Europa e Diáspora; iv. o aprofundamento da relação entre a natureza e o humano, aprofundamento este alinhado com o desenvolvimento sustentável.

A concretização destes objetivos passava pela implementação de quatro linhas de programação, correspondendo cada uma a um arquipélago, de acordo com o diretor artístico: o da Criatividade (na versão final do *Bidbook*), o da Participação, o da Natureza; e o da Europa e do Mundo, estando todos estes arquipélagos interligados e constituindo plataformas complementares capazes de contar uma “narrativa da Europa, do Oceano Atlântico, dos Açores e de Ponta Delgada” (*Bidbook* de Ponta Delgada, 2022).

**Figura 1 – Linhas de Programação na primeira versão do
Bidbook de Ponta Delgada (2022)**



Fonte: Dossier de Candidatura de Ponta Delgada in
<https://www.azores2027.eu/pt/natureza-humana>.

Para estes objetivos, a equipe da Direção Artística elaborou uma programação cujo cronograma apresentava três temporadas: uma primeira, intitulada “A Europa junta-se”, que decorreria entre janeiro e abril de 2027; uma segunda, designada como “A Europa expande-se”, entre maio a outubro de 2027; e a terceira, batizada como “A Europa completa-se”, que encerraria o ano de 2027.

Foi com base nesta proposta cultural que o júri da CEC visitou a cidade de Ponta Delgada, em inícios de dezembro de 2022. A 6 de dezembro, a versão final da proposta foi apresentada presencialmente ao júri, num processo que também contemplou as outras três cidades a concurso. A 7 de dezembro de 2022, a decisão final foi tomada, com o anúncio de que o título de CEC 2027 seria atribuído à cidade de Évora. Consequentemente, e na mesma ocasião, o Ministro da Cultura, Pedro Adão e Silva, anunciou a criação de uma Capital Portuguesa da Cultura, uma medida inovadora e que seria usufruída pelas três cidades finalistas que não tinham sido contempladas com o título de CEC. Em resultado desta medida, Aveiro será Capital Portuguesa da Cultura em 2024, Braga em 2025 e Ponta Delgada em 2026.

Sem ganhar o título para 2027, como se propôs, cumpre-nos agora apreciar o relatório elaborado pelo júri sobre a candidatura de Ponta Del-

gada para perceber os motivos que afastaram Ponta Delgada do galardão (*Ecoc PT*, 2022). Neste documento, são elencadas as características positivas do projeto, destacando-se o seu alinhamento com os objetivos gerais da Capital Europeia de Cultura; o aumento do financiamento da candidatura ao longo de 2022 ; a inserção de uma estratégia realista de financiamento pela União Europeia aos projetos apresentados; a conexão entre a programação do Açores 2027 e a estratégia de longo prazo da cidade; uma forte comunhão com o território local, destacando-se os eixos “Arquipélago da Participação” e “Arquipélago da Natureza”; as parcerias e as consultas realizadas a uma ampla comunidade; a sinergia com o setor educacional, nomeadamente com escolas e outras entidades formais; e a eficiência da estratégia de marketing. Todavia, a este diagnóstico favorável, o júri associou um conjunto de fragilidades, nomeadamente:

- não era clara a ligação entre o setor cultural e os campos económicos, entre os quais o do turismo;
- o plano de monitorização apresentado não garantia a independência, e não era clara a forma como seria feita a avaliação do programa;
- os indicadores qualitativos não estavam bem apresentados, predominando as perspectivas quantitativas;
- deveria ter havido um maior investimento na dimensão atlântica de Ponta Delgada;
- seria desejável observar-se uma presença europeia mais forte e aprimorada na programação artística e cultural;
- os projetos apresentados encontravam-se isolados, sem se identificar de forma clara uma estratégia articulada e comum;
- superficialidade da dimensão digital, sem haver uma explicitação clara da sua metodologia e operacionalidade,
- ausência de estratégias concretas para a maioria da população que está sempre fora da programação cultural;
- incipiência do financiamento, insuficiente para o cabal cumprimento dos propósitos programáticos.

Considerações finais

Em suma, o Relatório conclui que a candidatura Ponta Delgada-Açores 2027 não apresenta uma clara definição dos impactos da CEC na cidade; o orçamento do município é insuficiente; o projeto é vago em várias propostas, nomeadamente na inclusão da população que não é consumidora cultural habitual; que o diálogo entre os Açores e a Europa não está bem espelhado na programação artística e cultural da candidatura e, por fim, que a fronteira das ilhas com o Atlântico também não foi devidamente sedimentada. Nestas duas últimas justificativas, as críticas do júri espelham a inoperância do programa na concretização do seu conceito chave (“Natureza Humana”), principalmente porque não conseguiu fortalecer a ligação com o lugar europeu e atlântico.

Perante este resultado, agora, o que fazemos? Apesar do resultado não ter sido o desejável, a verdade é que o trabalho desenvolvido na preparação da CEC motivou, consolidou e despertou sinergias culturais que devem manter-se ativas. O diagnóstico efetuado, quer ao nível da Estratégia 2030, quer no *Bidbook*, é um instrumento de profunda importância para a consciência política, quer pública, quer privada, sobre o papel da cultura no crescimento e na requalificação da cidade de Ponta Delgada. Neste sentido, o usufruto do título de Cidade Portuguesa da Cultura, em 2026, deverá obrigar Ponta Delgada a revitalizar-se e a cumprir alguns desígnios delineados na candidatura. Este objetivo deve ter em conta as críticas do júri da CEC, quer nos seus pontos positivos, quer negativos, pois, afinal, o principal propósito da cultura deverá sempre ser um efetivo contributo para o progresso das comunidades. Este desenvolvimento deve ser transversal e partilhado entre os vários setores, atendendo a que a cultura deve assumir o seu papel como motor do crescimento inclusivo, diferenciador e motivador.

Referências

ADIE, B. A., & HALL, C. M. Who visits world heritage? A comparative analysis of three cultural sites. *Journal of Heritage Tourism*, 2016, 9(1), p. 35-50. DOI: 10.1080/1743873X.2016.1151429

AGHA, N., & TAKS, M. A theoretical comparison of the economic impact of large and small events. *International Journal of Sport Finance*, 2015, 10 (3), p. 103-121.

BARBOSA, Maria Inês Gusman. O impacto do evento Capital Europeia da Cultura na actividade turística: um estudo comparativo entre Santiago de Compostela 2000 e Guimarães 2012. *Revista AGALI Journal*, nº 3, 2013, p. 27-49.

BERNARDINO, Susana; SANTOS, J. Freitas & RIBEIRO, J. Cadima. The legacy of European Capitals of Culture to the “smartness” of cities: the case of Guimarães 2012. *Journal of Convention & Event Tourism*, 2018.19:2, p.138-166. DOI: 10.1080/15470148.2017.1400931.

BIDBOOK DE PONTA DELGADA. Ponta Delgada, Câmara Municipal de Ponta Delgada. 2022. https://www.azores2027.eu/media/filer_public/58/1a/581a953e-fb6c-48d3-93aa-e9590a7067ea/bit_total_pt_v1_web.pdf

BLEŠIĆ, I.; PIVAC, T.; KOVAČIĆ, S.; CIMBALJEVIĆ, M.; LUKIĆ, T.; BUBALO ŽIVKOVIĆ, M.; ĐERČAN, B.; BJELAJAC, D. Place attachment, cultural involvement, and residents’ attitudes towards tourism development: the case of Novi Sad, the European Capital of Culture 2022. *Sustainability*, 2022, 14, 9103. DOI: [org/10.3390/su14159103](https://doi.org/10.3390/su14159103).

CLOPOT, Cristina, Heritage Diplomacy through the lens of the European Capitals of Culture Programme *International Journal of Cultural Policy*, 2023, 29:1, p. 63-75. DOI: 10.1080/10286632.2022.2141724.

Decisão (UE) 2017/1545 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de setembro de 2017, que altera a Decisão n.º 445/2014/UE, que cria uma ação da União de apoio às capitais europeias da cultura para os anos de 2020 a 2033. <http://data.europa.eu/eli/dec/2017/1545/oj>.

Ecoc PT 2027: Relatório de seleção final. 2022. <https://www.ecoc2027.mc.gov.pt/ecoc-noticias/detalhe-noticia?uri=341>.

Estratégia Cultural de Ponta Delgada 2030, Ponta Delgada, Câmara Municipal de Ponta Delgada, 2021. https://www.cmpontadelgada.pt/cmpontadelgada/uploads/writer_file/document/1283/singlepages_pdl_ec_pt_singlepages_23112021.pdf.

European Cities and Capitals of Culture. Study prepared for the European Commission. Palmer/Era Associates, Bruxelas, 2004. In: <https://eurocid.mne.gov.pt/sites/default/files/repository/paragraph/documents/22160/estudo.pdf>.

European Capitals of Culture – the road to success: from 1985 to 2010. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office, 2010. DOI: 10.2766/59910.

European Capitals of Culture – 30 years, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office, 2015. DOI: 10.2766/026759.

FREITAS, Santos, J., REMOALDO, P. C., CADIMA, Ribeiro, J., & VAREIRO, L.

Potenciais impactos para Guimarães do acolhimento da Capital Europeia da Cultura 2012: uma análise baseada em experiências anteriores. *Revista Eletrónica de Turismo Cultural*, 2011. 5 (1), p. 56-72.

GARCIA, Beatriz, & COX, Tamsin, *European Capitals of Culture: success strategies and long-term effects*. European Parliament – Directorate-General for Internal Policies, 2013. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/513985/IPOL-CULT_ET\(2013\)513985_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/513985/IPOL-CULT_ET(2013)513985_EN.pdf).

GOMES, Pedro & LIBRERO-CANO, Alejandro. Evaluating three decades of the European Capital of Culture programme: a difference-in-differences approach. *Journal of Cultural Economics*, 2018: 42. DOI: 10.1007/s10824-016-9281-x.

IVONA A., RINELLA A., & RINELLA F. Glocal tourism and resilient cities: the case of Matera “European Capital of Culture 2019”. *Sustainability*, 2019, 11(15), p. 1-12.

LIGHT, D., & PRENTICE, R.C. Who consumes the heritage product? Implications for european heritage tourism. In: ASHWORTH, G. J., & LARKHAM, P. J. (Eds.). *Building a new heritage: tourism, culture and identity in the New Europe*. London: Routledge, 1994, p. 90-116.

LOPES, Andreia A. *Capitais Europeias da Cultura Lisboa 94, Porto 2001, Guimarães 2012*, Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura, Universidade de Coimbra, 2016.

MARKWICH, Marion. Valletta ECoC 2018 and cultural tourism development. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2018, 16:3, p. 286-308. DOI: 10.1080/14766825.2017.1293674.

NOSKOVA, Marta, *Regional economic effects of the european capital of culture project: the use of input-output analysis*. 2016 Doi:10.15240/tul/001/2016-3-005.

PASTOR PEREZ, A. & DIAZ-ANDREU, M. Evolução dos valores do património cultural. *Revista de Estudios Sociales*, 2022, 80: p. 3-20. DOI: 10.7440/res80.2022.01.

PAVEL, Sorin & JUCU, Ioan Sebastian. Urban transformation and cultural evolution of post-socialist european cities. The case of Timisoara (Romania): from ‘Little Vienna’ urban icon to European Capital of Culture (ECoC 2021). *City, Culture and Society*, 2020, v. 20 DOI: 10.1016/j.ccs.2019.100296.

REMOALDO, P. C., CADIMA, Ribeiro, J., VAREIRO, L., & FREITAS, J. Santos. Tourists’ perceptions of world heritage destinations: the case of Guimarães (Portugal). *Tourism and Hospitality Research*, 2014, 14 (4), p. 206-218.

RICHARD, S G. The European cultural capital event: strategic weapon in the cultural arms race? *Cultural Policy*, 2000, 6 (2), p. 159-181.

Anexo 1 – Lista das Capitais Europeias da Cultura entre 1985 e 2027

1985 – Atenas (Grécia)
1986 – Florença (Itália)
1987 – Amesterdão (Países Baixos)
1988 – Berlim Ocidental (Alemanha)
1989 – Paris (França)
1990 – Glasgow (Escócia)
1991 – Dublin (Irlanda)
1992 – Madrid (Espanha)
1993 – Antuérpia (Bélgica)
1994 – Lisboa (Portugal)
1995 – Luxemburgo
1996 – Copenhaga (Dinamarca)
1997 – Salónica (Grécia)
1998 — Estocolmo (Suécia)
1999 – Veimar (Alemanha)
2000 – Avinhão (França), Bergen (Noruega), Bolonha (Itália), Bruxelas (Bélgica), Helsínquia (Finlândia), Cracóvia (Polónia), Reiquiavique (Islândia), Praga (República Checa), Santiago de Compostela (Espanha)
2001 – Porto (Portugal) e Roterdão (Países Baixos)
2002 – Bruges (Bélgica) e Salamanca (Espanha)
2003 – Graz (Áustria)
2004 – Génova (Itália) e Lille (França)
2005 – Cork (Irlanda)
2006 – Patras (Grécia)
2007 – Luxemburgo e Sibiu (Roménia)

2008 – Liverpool (Reino Unido) e Stavanger (Noruega)
2009 – Linz (Áustria) e Vilnius (Lituânia)
2010 – Essen (Alemanha), Pécs (Hungria) e Istambul (Turquia)
2011 – Turku (Finlândia) e Taline (Estónia)
2012 – Guimarães (Portugal) e Maribor (Eslovénia)
2013 – Marselha (França) e Cassóvia (Eslováquia)
2014 – Uma (Suécia) e Riga (Letónia)
2015 – Mons (Bélgica) e Plzeň (República Checa)
2016 – San Sebastián (Espanha) e Wrocław (Polónia)
2017 – Aarhus (Dinamarca) e Pafos (Chipre)
2018 – Valeta (Malta) e Leeuwarden (Países Baixos)
2019 – Matera (Itália) e Plovdiv (Bulgária)
2020 – Rijeka (Croácia) e Galway (Irlanda) – prolongado até abril de 2021 devido à pandemia de Covid-19
2022 – Kaunas (Lituânia), Esch-sur-Alzette (Luxemburgo) e Novi Sad (Sérvia)
2023 – Veszprém (Hungria), Timișoara (Roménia) e Elêusis (Grécia)
2024 – Tartu (Estónia), Bodø (Noruega) e Bad Ischl (Áustria)
2025 – Chemnitz (Alemanha) e candidatura conjunta de Nova Gorica (Eslovénia) com Gorizia (Itália)
2026 – Trenčín (Eslováquia) e Oulu (Finlândia)
2027 – Liepāja (Letónia) e Évora (Portugal)

POSFÁCIO

UMA “MISSÃO” DE PAULO FREIRE

HUGUES DE VARINE¹

No final dos anos 1960, um pequeno grupo de católicos e de protestantes, religiosos e leigos, muito críticos dos métodos e práticas – coloniais e pós-coloniais – dos missionários, na África, Ásia e América Latina, mas também na Europa, quiseram inventar e experimentar *in loco*, a partir de suas próprias experiências e encorajados pela recente encíclica *Populorum Progressio*, de Paulo VI (1967), novos modos de ação a serviço do desenvolvimento do que então chamávamos de Terceiro Mundo.

Criaram uma ONG, o Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP),² com muitas ideias e muita vontade. Mas não precisavam apenas de um presidente, e sim de um inspirador e de um mestre que lhes traria uma formação coletiva, sustentada numa doutrina que fosse antes de tudo uma pedagogia do desenvolvimento. Um membro fundador do INODEP, protestante, que soubera da chegada ao Conselho Ecumênico de Igrejas de Genebra de um exilado brasileiro como consultor, chamado Paulo Freire, convidou-o a ingressar no INODEP. Muito rapidamente, ele assumiu sua presidência internacional, trazendo as bases teóricas e práticas para o pensamento estratégico.

1 Licenciado e diplomado em Estudos Superiores de História e Arqueologia (França), fundador e 1º diretor do Ecomuseu do CREUSOT-Montceau-les-Mines/França, consultor internacional em Desenvolvimento Comunitário, ex-diretor do ICOM - UNESCO. Contato: hugues.devarine@gmail.com

2 Eu era, por ocasião da fundação do INODEP, o responsável pela estrutura associativa do direito francês que a transformou em ONG. Isso me permitiu compartilhar com os outros membros o ensino de Paulo Freire.

Paulo Freire aceitou essa tarefa, por ocasião de um colóquio patrocinado pelos Jesuítas em Chantilly, em 1970, e fez uma declaração que de certa forma permaneceu como contrato moral e político que nos ligava a ele.³ Durante pelo menos cinco anos, Paulo Freire acompanhou a formação de membros do INODEP e dos seus primeiros membros na França, África, América Latina, ora europeus, ora provenientes dos próprios países visitados.

Posso testemunhar o impacto verdadeiramente revolucionário das ideias e das obras de Paulo Freire em todos aqueles que, desde os primeiros anos do INODEP até o início dos anos 2000, desenvolveram, primeiro sob sua direção e depois seguindo sua linha de pensamento, uma verdadeira doutrina de desenvolvimento que poderia ser simplificada, em seus próprios termos, por esta fórmula: “Os polos de decisão da transformação da sociedade devem estar no interior desta sociedade”. Além disso, foi a partir dessa época – e também a partir do engajamento de Paulo Freire com o Conselho Ecumênico de Igrejas – que suas obras foram traduzidas e cada vez mais amplamente difundidas na Europa. Professores, assistentes sociais, agentes de desenvolvimento local e, claro, religiosos envolvidos na vida espiritual e social foram profundamente transformados. Ainda hoje, na França, escolas de assistentes sociais estudam nos exemplares da Educação Prática da Liberdade.

Para finalizar, citarei apenas uma frase significativa de Paulo Freire, dirigida aos educadores latino-americanos que o visitaram em São Paulo, em 1992, portanto, dois anos após o fim da URSS: “Lembrem-se que, agora, é preciso reler Karl Marx...”. Estive presente, com Lourdinha Parreiras Horta, e muitas vezes refleti sobre esta última mensagem recebida dele.

O compromisso de Paulo Freire com o INODEP

Intervention de Paulo Freire lors du colloque de l'INODEP à Chantilly en décembre 1970 – Source: Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace (France), 1971, p. 83-85.

3 Ver texto da página a seguir.

Estou cada vez mais convencido de que é necessário testemunhar por meio de uma prática objetiva a nossa opção pela verdadeira libertação dos homens. Por outro lado, cada vez mais me preocupo em desmitificar o que se chama de conscientização. Isso é particularmente importante, sobretudo para nós, latino-americanos, que colocamos uma forte ênfase na conscientização. Milhares de equívocos devem ser esclarecidos para evitar que a própria palavra e a prática da conscientização sejam recuperadas.

Como eu disse, na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa, falamos constantemente na conscientização como se ela fosse uma espécie de varinha de condão que, ao tocar a realidade, a transformaria ao nosso gosto “burguês”. A conscientização aparece para muitos grupos como se ela tivesse nascido para evitar transformações radicais do mundo, e para realizar esse milagre impossível de “humanizar” os homens, sem tocar na realidade objetiva.

Pareceu-me – entre outras razões – que era oportuno começar em outras frentes a desmistificação da conscientização, procurando destruir as ilusões idealistas segundo as quais se pretende mudar as pessoas sem mudar a realidade em que vivem. Em relação a essa preocupação, senti também, enquanto homem do Terceiro Mundo – isto é, do mundo do silêncio, da dependência, da opressão, da violência, do não-ser –, que o INODEP abriu uma nova porta pela qual nós, homens do Terceiro e do Primeiro Mundo, passaríamos para não cair no erro daqueles que pretendem querer salvar o Terceiro Mundo com “soluções de aspirina”. Suas ações são baseadas no princípio “deixe as coisas como estão, vamos ver o que vai acontecer”.

Não me atribuo uma missão profética no seio do INODEP, mas reconheço uma tarefa como a dos outros; de dizer “basta” às milhares de organizações que nascem no Primeiro Mundo, imbuídas de um falso messianismo em relação ao Terceiro Mundo e que se apresentam como tábuas de salvação; “basta” para os salvadores do Primeiro Mundo que avidamente correm para o Terceiro Mundo para mostrar-lhe o que deve fazer – como se o Terceiro Mundo não pudesse encontrar ele mesmo soluções para seus problemas; “basta” para organizações do Primeiro Mundo que

se associam a uma ideologia domesticadora do Terceiro Mundo; “basta” a uma invasão cultural que se apoia na invasão econômica, do imperialismo que esmaga, sufoca, mata, aniquila e impede o Terceiro Mundo de crescer. Se eu acreditasse que aqueles que criaram o INODEP tinham a intenção de invadir cada vez mais o Terceiro Mundo, não teria a ingenuidade de pensar que, sozinho, poderia mudar a ideologia dessa organização.

Aceitei ser um companheiro com os companheiros que, embora do Primeiro Mundo, são do Terceiro Mundo no interior da Europa, porque eu, que nasci em Recife, quero, como homem do Terceiro Mundo, dar meu apoio, meu testemunho de confiança aos que lançaram o INODEP.

Outro elemento que me fez engajar no INODEP está contido na própria sigla: é o desenvolvimento dos povos. Não se deve identificar o desenvolvimento e a modernização. Ao contrário do que se diz em muitas universidades do Primeiro e do Terceiro Mundo, não se deve considerar que o desenvolvimento é apenas um problema técnico, sem perceber o pano de fundo político e ideológico.

Como homem do Terceiro Mundo, eu não posso, por outro lado, perceber o desenvolvimento fora da categoria de dependência. É preciso insistir no fato de que os polos de decisão da transformação da sociedade devem estar no interior dessa sociedade.

Se os polos de decisão estão fora dessa sociedade que se transforma, esta pode se modernizar, mas não se desenvolver. Desenvolvimento “significa libertação”, mas libertação de quê? A autonomia de sua existência não se deve confundir com projetos de desenvolvimento comunitário. É necessário distinguir o desenvolvimento do país, do trabalho de assistência realizado neste país. Devemos acreditar nas massas populares do Terceiro Mundo. É preciso também superar a ilusão de que é pela alfabetização de adultos que se conseguirá o desenvolvimento de um povo e sua libertação. Também é preciso dissipar a ilusão de que abrindo escolas fechamos presídios. Devemos denunciar a escola que funciona como controle social.

Cheguei ao INODEP como um homem que acredita, um homem que não pode ficar “parado”, um homem que gosta de arriscar para, com os outros, procurar aprender mais e corrigir os erros. O INODEP deve ser um

contexto teórico, mas ter a preocupação com a dialética: devo analisar a minha práxis no contexto concreto no qual vivo, mas também devo fazer a teoria do que vivo. Necessito do contexto teórico para esclarecer, analisar minha ação concreta. Eis, meus amigos, as razões pelas quais aceitei trabalhar no INODEP, pois considero o INODEP um ambiente de aprendizagem onde não haverá nem educadores nem educandos, mas educadores/educandos e educandos/educadores.

Tradução: Jorge Abib Cury, médico, com interesse em psiquiatria. Membro fundador da Sociedade Brasileira de História da Medicina e da Associação Gaúcha de História da Medicina. Foi presidente da Aliança Francesa de Porto Alegre, sendo atualmente membro do Conselho Consultivo.

UNE «MISSION» DE PAULO FREIRE

HUGUES DE VARINE

A la fin des années 60 du siècle passé, un petit groupe de catholiques et de protestants, religieux et laïcs, très critiques des méthodes et des pratiques - coloniales et post-coloniales - des missionnaires, en Afrique, en Asie comme en Amérique latine, mais aussi en Europe, souhaitaient inventer et expérimenter sur le terrain, à partir de leurs propres expériences et encouragés par la récente encyclique *Populorum Progressio* de Paul VI (1967), de nouveaux modes d'action au service du développement de ce que l'on appelait alors le Tiers Monde.

Ils créèrent une ONG, l'Institut Œcuménique pour le Développement des Peuples (INODEP)¹, avec beaucoup d'idées et de volonté. Mais il leur fallait non seulement un président, surtout un inspirateur et un maître qui leur apporterait une formation collective, appuyés sur un corpus de doctrine qui soit d'abord une pédagogie du développement. Un membre fondateur de l'INODEP, protestant, qui avait entendu parler de l'arrivée au Conseil Œcuménique des Églises à Genève comme consultant d'une exilé brésilien, appelé Paulo Freire, suggéra de l'inviter à rejoindre l'INODEP et, très vite, à en prendre la présidence internationale et à lui apporter les bases théoriques et pratiques d'une réflexion stratégique.

Paulo Freire accepta cette charge, lors d'un colloque tenu chez les Jésuites à Chantilly en 1970, et fit une déclaration qui est restée en quelque sorte

¹ J'ai été, dans les années de fondation de l'INODEP, le responsable de la structure associative de droit français qui a porté l'ONG. Cela m'a permis de partager, avec les autres membres, l'enseignement de Paulo Freire.

le contrat moral et politique qui nous liait à lui². Pendant au moins cinq ans, Paulo Freire a accompagné la formation des membres militants de l'INODEP et de ses premiers intervenants sur le terrain, en France, en Afrique, en Amérique Latine, parfois européens, parfois originaires des pays visités eux-mêmes.

Je peux témoigner de l'impact, véritablement révolutionnaire, des idées et des œuvres de Paulo Freire sur tous ceux qui, dès les premières années de l'INODEP et jusqu'au début des années 2000, ont élaboré, d'abord sous sa direction puis dans sa ligne de pensée une véritable doctrine du développement que l'on pourrait simplifier, dans ses propres termes, par cette formule: «*les pôles de décision de la transformation de la société doivent être à l'intérieur de cette société*». En outre, c'est de cette époque - et aussi à la suite de l'engagement de Paulo Freire au Conseil Œcuménique des Eglises - que ses œuvres ont été traduites et de plus en plus largement diffusées en Europe. Des enseignants, des travailleurs sociaux, des agents de développement local, et bien entendu des religieux impliqués dans la vie spirituelle et sociale ont été transformés en profondeur. Encore aujourd'hui, en France, les écoles de travailleurs sociaux recherchent des exemplaires de *l'Éducation Pratique de la Liberté*.

Pour conclure, je mentionnerai seulement une phrase significative de Paulo Freire, adressée à des éducateurs latino-américains en visite chez lui à São Paulo en 1992, donc deux ans après la fin de l'URSS : «*dites-vous bien que, maintenant, il faut relire Karl Marx...*». J'étais présent, avec Lourdinha Parreiras Horta, et j'ai bien souvent réfléchi à ce dernier message reçu de lui.

L'engagement de Paulo Freire à l'INODEP

(Intervention de Paulo Freire lors du colloque de l'INODEP à Chantilly en décembre 1970 - Source: *Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP*, Colmar, éditions d'Alsace (France), 1971, p. 83-85).

Je suis de plus en plus convaincu qu'il est nécessaire de témoigner par une pratique objective de notre option pour la véritable libération des hommes. D'autre part, je suis de plus en plus préoccupé de démythologiser ce qu'on appelle la conscientisation. Ceci est particulièrement important, sur-

2 Voir ce texte ci-dessous.

tout pour nous Latino-Américains qui avons mis très fort l'accent sur la conscientisation. Il faut lever des milliers d'équivoques pour éviter que ne soient récupérés le mot même et la pratique de la conscientisation.

Comme je l'ai dit en Amérique Latine, aux U.S.A. et en Europe, on parle constamment de la conscientisation comme si elle était une sorte de baguette magique qui, en touchant la réalité, la transformerait à notre goût « bourgeois ». La conscientisation apparaît à beaucoup de groupes comme si elle était née pour éviter les transformations radicales du monde, et pour faire ce miracle impossible« d'humaniser » les hommes, sans toucher à la réalité objective.

Il m'est apparu – entre autres raisons – qu'il était opportun de commencer sur d'autres fronts, la démystification de la conscientisation, en essayant de détruire les illusions idéalistes selon lesquelles on prétend changer les hommes sans changer la réalité dans laquelle ils se trouvent. En relation avec cette préoccupation, je sentais aussi, en tant qu'homme du Tiers-Monde – c'est-à-dire du monde du silence, de la dépendance, de l'oppression, de la violence, du non-être – que l'INODEP ouvrait une porte nouvelle par laquelle, hommes du Tiers-Monde et du Premier-Monde, nous passerions pour éviter de tomber dans l'erreur de ceux qui prétendent vouloir sauver le Tiers-Monde avec des «solutions-aspirines ». Leurs actions sont fondées en effet sur le principe «laissez les choses comme elles sont, on verra bien ce qui arrivera».

Je ne m'attribue pas une mission prophétique au sein de l'INODEP, mais je me reconnais une tâche comme celle des autres ; celle de dire « assez » à des milliers d'organisations qui naissent dans le Premier-Monde, imbues d'un faux messianisme envers le Tiers-Monde et qui se présentent comme des planches de salut ; « assez » aux sauveurs du Premier-Monde qui courent goulûment vers le Tiers-Monde pour lui montrer ce qu'il doit faire – comme si le Tiers-Monde ne pouvait pas trouver lui-même des solutions à ses problèmes - ; « assez » aux organisations qui dans le Premier-Monde s'associent à une idéologie domesticatrice du Tiers-Monde ; « assez » à une invasion culturelle qui s'appuie sur l'invasion économique, l'impérialisme qui écrase, étouffe, tue, annihile et empêche le Tiers-Monde d'être. Si je croyais que ceux qui ont créé l'INODEP avaient l'intention d'envahir de plus en plus le Tiers-Monde, je n'aurais pas l'ingénuité de penser que, seul, je pourrais changer l'idéologie de cet organisme.

J'ai accepté d'être un compagnon avec des compagnons qui, bien que du Premier-Monde sont du Tiers-Monde à l'intérieur de l'Europe; car moi qui suis né à Recife je veux, comme homme du Tiers-Monde, donner mon appui, mon témoignage de confiance à ceux qui ont lancé l'INODEP.

Un autre élément qui m'a fait m'engager à l'INODEP est contenu dans le sigle même: c'est le développement des peuples. Il ne faut pas identifier le développement et la modernisation. À l'inverse de ce qui se dit dans beaucoup d'universités du Premier et du Tiers-Monde, il ne faut pas considérer que le développement est seulement un problème technique, sans percevoir l'arrière-plan politique et idéologique.

En tant qu'homme du Tiers-Monde, je ne puis, pour ma part, percevoir le développement en dehors de la catégorie de dépendance. Il est nécessaire d'insister sur le fait que les pôles de décision de la transformation de la société doivent être à l'intérieur de cette société. Si les pôles de décision sont en dehors de cette société qui se transforme, celle-ci peut se moderniser, mais non se développer. Développement « signifie libération », mais libération de quoi? Il ne faut pas confondre le développement du pays, l'autonomie de son existence, avec des projets de développement communautaire. Il est nécessaire de distinguer le développement du pays, du travail d'assistance accompli dans ce pays. Il faut croire aux masses populaires du Tiers-Monde. Il est nécessaire aussi de dépasser l'illusion que c'est par l'alphabétisation des adultes que l'on va provoquer le développement d'un peuple et sa libération. Il est nécessaire aussi de faire tomber l'illusion qu'en ouvrant des écoles on ferme les prisons. Il faut dénoncer l'école qui fonctionne comme contrôle social.

Je suis venu à l'INODEP en homme qui croit, en homme qui ne peut rester « arrêté », en homme qui aime risquer pour, avec les autres, chercher à apprendre plus et à rectifier les erreurs. L'INODEP doit être un contexte théorique mais avoir le souci de la dialectique: je dois analyser ma praxis dans le contexte concret dans lequel je vis mais je dois aussi faire la théorie de ce que je vis. J'ai besoin du contexte théorique pour préciser, analyser mon action concrète. Voici, mes amis, les raisons pour lesquelles j'ai accepté de travailler à l'INODEP, car je considère l'INODEP comme un cadre d'apprentissage où il n'y aura ni éducateurs ni éduqués, mais des éducateurs/éduqués et des éduqués/éducateurs.

AUTORES

Adelino Cardoso. Investigador integrado do CHAM (Centro de Humanidades), da Universidade Nova de Lisboa. Foi docente de Filosofia no Ensino Secundário e no Ensino Superior. Lisboa (Portugal)

Angelita da Rosa. Historiadora e professora de História do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Mestre em História (PUCRS) e doutoranda em Educação (UFRGS). Venâncio Aires (RS-Brasil)

Carla Simone Rodeghero. Doutora em História. Professora do Departamento e PPG em História (UFRGS), onde coordena o Repositório de Entrevistas de História Oral (REPHO). Porto Alegre (RS-Brasil)

Cecilia Lamprea de Guzmán. Licenciada em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Javeriana. Mestra de professores(as). Investigadora colombiana, a partir da escola e da comunidade (Bogotá-Colômbia)

Cinara Isolde Koch Lewinski. Graduada e mestre em História (UNISINOS) e graduanda em Museologia (UFRGS). Historiógrafa do Museu do Trem de São Leopoldo. (RS-Brasil)

Daniel Mauricio Viana de Souza. Museólogo, mestre em Ciência da Informação e doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro e do PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel). Pelotas (RS-Brasil)

Deolinda Estêvão. Licenciada em História (Universidade de Évora) e pós-graduada em Gestão e Administração Escolar. Na Ilha do Corvo, dirige o Ecomuseu. Corvo (Açores-Portugal).

Edna Ribeiro de Ávila. Licenciada em História (FAPA) e especialista em Pedagogia Empresarial e Pedagogia Social. Historiadora no Arquivo do CHC Santa Casa de Porto Alegre, atuando no Laboratório de História Oral. Porto Alegre (RS-Brasil)

Elis Regina Barbosa Angelo. Pós-doutora em História Social. Professora do Departamento de Administração e Turismo e do PPG em Patrimônio, Cultura e Sociedade (UFRRJ). Rio de Janeiro (RJ-Brasil)

Giovanna Adam Ferreira. Licenciada (UNILASALLE) e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (UNILASALLE). É historiadora no Arquivo do CHC Santa Casa de Porto Alegre. Porto Alegre (RS-Brasil)

Hilda Jaqueline de Fraga. Professora associada da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão e membro da Rede de Cooperação Acadêmica para o PCI da América Latina e Caribe. Jaguarão (RS-Brasil)

Hugues de Varine. Licenciado e diplomado em Estudos Superiores de História e Arqueologia. Fundador e 1º diretor do Ecomuseu de Creusot (Montceau-les-Mines/França). Consultor internacional em desenvolvimento comunitário. Ex-diretor do ICOM-UNESCO. Paris (França)

Isabela de Fátima Fogaça. Doutora em Geografia. Professora do Bacharelado em Turismo e professora permanente do PPG em Patrimônio, Cultura e Sociedade (UFRRJ). Rio de Janeiro (RJ-Brasil)

Jason Ferreira Mafra. Doutor em Educação (USP). É diretor e docente dos PPGs Profissional em Educação e de Educação (UNINOVE). Membro do Conselho Internacional do Instituto Paulo Freire. São Paulo (SP-Brasil)

José Roberto Severino. Professor associado da Universidade Federal da Bahia e membro da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão da Fundação Casa de Rui Barbosa. Salvador (BA-Brasil)

Letícia Turcato Heinzelmann. Jornalista (PUCRS), cursando Museologia (UFRGS), com bolsa no Setor de Patrimônio Histórico. Porto Alegre (RS-Brasil)

Lizandra Caon Bittencourt. Graduanda em Museologia e bolsista de Extensão (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Gestão de Acervos e Direitos Humanos (GADH/UFRGS). Porto Alegre (RS-Brasil)

Luís César Schiavetto. Mestre em História Ibérica (UNIFAL-MG), especialista em História Contemporânea (PUCMG) e em Educação Empreendedora (UFSJ-MG). Professor na área de História, com ênfase em ensino de História, Sociologia e Ética. Alfenas (MG-Brasil)

Luz Mery Guzmán Lamprea. Licenciada em Educação pela Universidade de Cundinamarca. Educadora e investigadora do Movimento de Expedição Pedagógica Nacional de Colômbia. Bogotá (Colômbia)

Manoel Pereira de Macedo Neto. Graduado em História, mestre e doutor em Educação (UFPR). Professor efetivo do Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa (PB-Brasil)

Maria de Lourdes Parreiras Horta. Museóloga, doutora em Museologia (Universidade de Leicester) e pós-doutora pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea-PACC/UFRJ. Rio de Janeiro (RJ-Brasil)

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite. Doutora em Educação (UNISANTOS). Professora titular de Física da UNISANTOS e diretora de Relações Internacionais da Associação Cultural José Martí da Baixada Santista. Santos (SP-Brasil)

Maria Glória Parra Santos Solé. Professora auxiliar (UMinho), docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS) da área de História e Estudo do Meio e sua Didática. Braga (Portugal)

Marta Gouveia de Oliveira Rovai. Doutora em História (USP) e pós-doutora (UFF). Professora adjunta da Universidade Federal de Alfenas e professora colaboradora da Pós Diversitas (USP). Alfenas (MG-Brasil)

Noris Mara Pacheco Martins Leal. Licenciada e mestre em História (UFRGS), doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural. Professora do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro (UFPel). Pelotas (RS-Brasil)

Patrícia San Martin. Doutora em Humanidades e Artes (Universidade Nacional de Rosário), investigadora principal do CONICET e diretora do Instituto Rosário de Investigações em Ciências da Educação (CONICET-UNR). Rosário (Argentina)

Pedro Paulo Funari. Bacharel em História, mestre em Antropologia Social, doutor em Arqueologia (USP). Livre-docente e professor titular da UNICAMP. São Paulo (SP-Brasil)

Rosangela Cristina Ribeiro Ramos. Historiadora, mestra em História e graduanda em Museologia (UFRGS). Bolsista do Projeto Memorial da FAMED/UFRGS. Porto Alegre (RS-Brasil)

Simone Back Prochnow. Arquiteta, urbanista e pesquisadora PhD. Trata dos temas regeneração urbana, patrimônio e evolução humana em duas frentes: a da pesquisa, a partir do conceito de “Quarta Natureza”; e a de consultoria. Porto Alegre (RS-Brasil)

Solange Nunes O. Schiavetto. Bacharel em Ciências Sociais, mestre e doutora em História. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Poços de Caldas. (MG-Brasil)

Susana Goulart Costa. Doutora em História na Universidade dos Açores, onde é professora associada com agregação e investigadora integrada do CHAM-Centro de Humanidades, da Universidade de Lisboa e da Universidade dos Açores. São Miguel (Açores-Portugal)

Véra Lucia Maciel Barroso. Socióloga, licenciada, mestre e doutora em História, especialista em História do Rio Grande do Sul. Professora universitária aposentada, coordena o Arquivo do CHC Santa Casa de Porto Alegre (RS-Brasil)

Zita Rosane Possamai: Doutora em História (UFRGS) e pós-doutora (Universidade Paris 3, Sorbonne Nouvelle). Docente titular no Curso de Museologia, no PPG em Educação e no PPG em Museologia e Patrimônio da UFRGS. Bolsista Produtividade do CNPq. Porto Alegre (RS-Brasil)

ORGANIZADORES

Claudira do Socorro Cirino Cardoso. Graduada em História (UFPa), mestre em História (PUCRS) e doutora em Ciência Política (UFRGS). Professora e pesquisadora do Programa de Formação de Professores da ESPEP. João Pessoa (PB-Brasil)

Éverton Reis Quevedo. Graduado em História (UFSM), mestre em História (PUCRS) e doutor em História (UNISINOS). Mestrando em Museologia e Patrimônio (UFRGS). Professor e pesquisador da área do patrimônio cultural da saúde. Porto Alegre (RS-Brasil)

Hilda Jaqueline de Fraga (informado como autora)

Véra Lucia Maciel Barroso (informado como autora)

LEI DE
INCENTIVO
À CULTURA



Patrocínio



maxiforja

**CIRÚRGICA
FERNANDES**

MDLIVE)
PRODUTOS
MÉDICO
HOSPITALARES

A ALIBEM

DORF KETAL

S Grupo Sulina

Realização



**Irmandade da Santa Casa
de Misericórdia de Porto Alegre**



**CENTRO HISTÓRICO
CULTURAL SANTA CASA
PORTO ALEGRE**

GOVERNO FEDERAL
**MINISTÉRIO DA
CULTURA**
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

ISBN 978-65-5699-239-6

