

ANTONIO CARLOS SARTI E LLUÍS MUNDET I CERDAN
ORGANIZADORES

TURISMO E
ARQUEOLOGIA:
MÚLTIPLOS OLHARES

ASTOLFO GOMES DE MELLO ARAUJO

BERNADETE CASTRO

CAROLINA MORELO GALLETTI

CLAUDIA DA SILVA SANTANA

JOSÉ ALEXANDRE J. PERINOTTO

JOSÉ EDUARDO ZAINE

JESUS MANUEL DELGADO-MENDEZ

MARISELMA FERREIRA ZAINE

NARCÍS SOLER MASFERRER

ODALÉIA TELLES MARCONDES MACHADO QUEIROZ

ROBERTO ARRUDA DE SOUZA LIMA

ROSSANO LOPES BASTOS

TOM OLIVER MILLER, JR



EQUILIBRIO
e d i t o r a

Rua Alferes José Caetano, 621 - Centro
13400-120 - Piracicaba, SP

Copyright by
Antonio Carlos Sarti
Lluís Mundet i Cerdan

Catálogo e Publicação
Rosângela Aparecida Lobo (CRB8 – 7500)

Turismo e arqueologia: múltiplos olhares / Sarti, Antonio Carlos ;
Mundet i Cerdan, Lluís (Orgs.). – Piracicaba, SP : Equilíbrio, 2009.
338 p.
Vários autores.
ISBN: 978 - 85 - 61237 - 10 - 3

Turismo cultural. 2. Arqueologia. 3. Piracicaba - Sítios arqueológicos. I.
Sarti, Antonio Carlos. II. Mundet i Cerdan, Lluís.
III. Título.

CDD: 379.8

Índice para catálogo sistemático:

- 1- Arqueologia 902
2- Piracicaba – Sítios arqueológicos 902 (816.1 PI)

Produção
Printfit Soluções

Capa
Arte : Genival Cardoso

Imagem cedida por OZONIO PROPAGANDA E MARKETING S/C LTDA

Editoração Eletrônica
Carlos Terra
Marcel Yamauti

SUMÁRIO

I – O Caminho

Apresentação

Lluís Mundet i Cerdan y Antonio Carlos Sarti09

II – O conceito

Turismo y Arqueologia

Maria Dolors Vidal Casellas.....33

III – O Objeto

Arqueologia

Patrimônio arqueológico prehistórico, educación y turismo. Alguns
casos en Cataluña

Narcís Soler Masferrer.....49

Panorama da Arqueologia da Região de Rio Claro

Astolfo Gomes de Mello Araújo.....79

Turismo, Arqueologia e sustentabilidade

Rossano Lopes Bastos.....87

Posfácio : Retrospectiva 2008

Tom Oliver Miller, Jr......97

Educação

Educação e Patrimônio Cultural

Cláudia da Silva Santana.....133

O Papel da Arqueologia na educação patrimonial

Tom Oliver Miller, Jr......151

IV – O lugar

Los sistemas de información geográfica y sus aplicaciones a los estudios
turísticos

Carolina Martí Llambrich.....167

Educação e Patrimônio Cultural

Claudia da Silva Santana

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois, “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (...) E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (W. Benjamin, 1995, p. 239).

As relações entre educação e patrimônio cultural estão estabelecidas desde há muito tempo no registro da transmissão cultural, onde os processos educacionais desempenham a função de dar valor e preservar as práticas consideradas importantes para a continuidade de um legado de saberes, experiências, competências, instituições e símbolos constituídos através das gerações e próprio de uma comunidade humana. Esse legado ou patrimônio resulta de um contínuo processo de escolha e triagem daquilo que é relevante para a transmissão cultural. Nesse sentido, trata-se de uma herança que introduz o ser humano no mundo e ao mesmo tempo configura o mundo no ser humano.

No contexto dessas relações a noção de experiência se mostra importante para o entendimento do papel da educação nos processos de significação sobre aquilo que nos toca. Entretanto, a idéia de experiência que se pretende discutir aqui coloca em situação crítica os processos de transmissão cultural nos dias de hoje. Busca-se pensar, à luz da teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin, a possibilidade de constituição de uma experiência com o passado que se elabore como linguagem.

Assim, este texto pretende, em chave benjaminiana, provocar um confronto entre algumas idéias que cercam os campos educação e patrimônio, discutindo os limites da transmissão cultural, ancoradas em antigas tradições. Debate-se, ainda, a necessidade de se procurar novas formas narrativas, capazes de dar conta de re-criar sentidos, num mundo marcado pela fragmentação da experiência.

Na perspectiva apontada, procura-se evidenciar, num segundo momento do texto, as afinidades, as aproximações e os limites entre as propostas educacionais voltadas para o trabalho com o patrimônio cultural e a perspectiva benjaminiana da cultura. Destaca-se para tanto a metodologia intitulada *Educação Patrimonial*, difundida pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional e desenvolvida em vários projetos focados na relação educação-patrimônio. Nessa trajetória, as ações educativas para o trabalho com a arqueologia são realçadas com a finalidade de se produzir subsídios que ajudem a pensar propostas educacionais para a difusão do conhecimento arqueológico, sintonizadas com uma perspectiva crítica em pedagogia e patrimônio cultural.

Ruínas da Experiência

A discussão sobre educação e patrimônio cultural requer uma reflexão acerca de algumas das mais fecundas idéias elaboradas no século XX para se pensar a cultura e a modernidade. Walter Benjamin, filósofo marxista, pensador crítico da cultura, colecionador de livros, miniaturas, brinquedos infantis, crítico literário, estudioso da estética, do cinema e da fotografia escreveu sua obra em ensaios e fragmentos, formas que remetem à noção de ruínas, como aponta Sonia Kramer (1998, p. 203). O método como desvio, a escrita em fragmentos, o procedimento da montagem são conceitos constitutivos de seu trabalho.

Nos textos “Experiência e Pobreza” e “O Narrador” encontram-se reflexões agudas sobre o mundo moderno, que definem a modernidade como a experiência da catástrofe. Seu caminho teórico-metodológico mostra a necessidade de um olhar atento para os destroços, para os cacos de antigas estruturas de significados, abrindo fendas para a exploração dos restos de sedimentação, para ver nos fragmentos não apenas o que foram, mas os desejos e os projetos que carregaram. A proposta benjaminiana é a realização de uma leitura da imagem histórica a partir dos traços mais modestos, dos seus resíduos e detritos, ou seja, daquilo que escapa à história dos grandes feitos das narrativas historicistas.

Nestes ensaios, Benjamin (1994) identifica o enfraquecimento da experiência e o declínio da arte de narrar, como reflexos paradoxais do mundo capitalista moderno e suas transformações culturais. O pressuposto da partilha de uma visão de mundo comum entre aquele que ouve e aquele que conta se apresenta em estado de interdição. Antigos preceitos perdem a força de autoridade, implodindo o significado da transmissão da experiência coletiva. Nessa perspectiva, o empobrecimento da experiência e da sua possibilidade de intercâmbio remete

ao desaparecimento da arte de narrar, uma vez que a narração se constitui como produto da aprendizagem da vida social.

A experiência dos antigos, a partir da qual as estruturas de sentido se renovam, arrisca-se a virar sabedoria obsoleta, objeto de ridicularização, desprezo. Se contar uma história é um ato de significação, um gesto interpretativo por meio do qual se tece o sentido do mundo, como contar quando o sentido se esquiva? Desconfia-se do próprio ato interpretativo. O sem-sentido interrompe a atividade do narrador. Algo escapa do fluxo. Constelações de sentido se desfazem. Redes de significado que se configuram em tradições duráveis, carregadas de experiência, se desmancham.

Benjamin (1994, p. 115):

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

O abismo, que separa o mundo moderno do seu passado histórico, expandiu-se ao ponto, em que um considerável conjunto de significados associados à tradição, tornou-se irreconhecível, obsoleto e antiquado para as novas gerações. Não se trata, simplesmente, do receio pela perda da experiência do passado, mas sim, do risco de tornar deficientes as capacidades de assimilação da experiência em geral.

O avanço das forças de produção, na modernidade, que rapidamente transforma o conhecimento em produto descartável, pode, eventualmente, diz Benjamin, penetrar todos os aspectos da existência humana até ao ponto, em que a faculdade da percepção seja atingida. Assim, não somente a qualidade da experiência teria sido deteriorada a um nível sem precedentes, mas, sobretudo, a capacidade subjetiva para detectar esta evolução, e reorientá-la, teria sido permanentemente afetada.

Sobre as noções de experiência e narração em Benjamin, Kramer (1993, p. 53) reflete:

O declínio da faculdade de intercambiar experiências determina a extinção da arte de narrar, já que a narração não é apenas produto

da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social. Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum; sua relação é dominada pelo interesse em conservar o que é narrado. Ocorre que essa forma de comunicação se torna arcaica, à medida que cresce de importância a difusão de informação que aspiram à verificação e à aplicabilidade, mas não se vinculam nem à vida de quem a transmite, nem à vida do ouvinte...Desaparece o narrador que deixava traços do seu conhecimento no ouvinte, como o “oleiro deixa a marca de sua mão no vaso de argila” (Rouanet, 1981, p.50)...Degradada a experiência resta a vivência...

Benjamin traz à tona uma nova problemática: o declínio dessa forma de experiência propicia as condições para o surgimento de um outro tipo de experiência, não mais vinculada, originalmente, à tradição oral. Trata-se do conceito *Erlebnis*, vivência. A experiência, enquanto *Erlebnis*, diz respeito à vivência do indivíduo, que encontra no romance a sua melhor forma de tradução. Benjamin diz que o romance é produzido de forma solitária e lido de forma solitária, destinando à solidão o autor, o herói e o leitor.

Jeanne Marie Gagnebin (1994, p. 9) ressalta o aspecto “construtivista” (grifo da autora) que se encontra no texto de Benjamin “Sobre o conceito da História”, mostrando que se há uma dimensão nostálgica e romântica, sobretudo em “O Narrador”, ela não é exclusiva, sendo necessário articular os escritos benjaminianos dessa época a fim de perceber que junto ao diagnóstico do depauperamento da experiência (*Erfahrung*) e do definhamento da arte de contar se encontra “uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento social”.

Não se trata, contudo, da idealização nostálgica de um tempo passado, ou da tentativa de uma identificação afetiva com o passado perdido que se deveria reencontrar, mas do reconhecimento lúcido da perda dessa forma de experiência, que se evidencia nas suas ruínas. O olhar de Benjamin se dirige ao que escapa das histórias que as sociedades contam a si mesmas. As atenções se voltam aos resíduos, às sobras e aos restos das estruturas de significado. Desconfia-se dos gestos de quem transformaria a experiência em modelo sufocante. Crucial para esse olhar são as possibilidades que se encontram nos destroços do passado.

Mais do que deplorar o fim de uma época e de suas formas de comunicação importa detectar, na figura desaparecida do narrador, uma tarefa a ser assumida pelo historiador materialista: “constituir uma experiência com o

passado”. Experiência compreendida, como uma abertura para o inesperado, para as possibilidades que ficaram a meio caminho, sem nunca serem realizadas. Nesse sentido, sua tarefa consiste em localizar, no passado, as sementes de uma outra história, implodindo o continuum do tempo vazio e homogêneo e fundando um “tempo saturado de agoras” (Benjamin, 1994, p. 229). Ressalta-se, nessa definição, uma abertura: a possibilidade de continuação da história na sua tessitura coletiva, como um convite ao fazer juntos. A história concebida, enquanto obra inacabada.

No Canteiro de Obras da Formação

A constituição da experiência não se dá sem uma exposição ao perigo. Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa (1965, p. 30), em *Grande Sertão: Veredas*, indaga:

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

A idéia de perigo se encontra na etimologia da palavra experiência. De acordo com Jorge Larrosa (2004, p. 161), sua origem vem do latim *experiri*, provar. “O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente, a idéia de prova”. Nesse sentido, o sujeito da experiência, diz o autor, “é um sujeito ex-posto”, ou seja, aquele que se coloca disponível e aberto às múltiplas possibilidades de aprendizagens que se dispõem no caminho. Larrosa (2004, p. 162) explicita:

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é “*Erfahrung*”, que contém o “*fahren*” de viajar. E do antigo alto alemão “*fara*” também deriva “*Gefahr*”, perigo, e “*gefährden*”, pôr em perigo. Tanto nas línguas

germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Experiência, no sentido *Erfahrung*, pressupõe um estado de risco, pois vislumbra a súbita aproximação com aquilo que é liminar: a justaposição do velho com o novo, do passado com o presente, da vida com a morte. Coisas distantes se aproximam em relações inesperadas e surpreendentes.

O conceito de experiência se mostra fundamental para se pensar formas de produção de sentidos no mundo contemporâneo, e suas implicações na formação dos indivíduos na sociedade. Trata-se de realizar leituras sobre as coisas e elaborar uma imagem própria do mundo, enquanto uma base que sirva de organizadora da experiência e orientadora da vida ética.

Michel Serres (1993, p. 15) esclarece que a palavra pedagogia carrega na sua origem o sentido de formação, porquanto se trata de empreender uma viagem, levar de um lugar a outro, conduzir alguém até si mesmo, até a sua forma, a sua maneira de ver as coisas e ler as coisas do mundo, ou seja, constituir uma experiência, no sentido da formação, diz o autor. O caminho da pedagogia implica em partidas e deslocamentos:

Nenhum aprendizado dispensa a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora. Parte, sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa do pai e pelas paisagens juvenis. Ao vento, sob a chuva: do lado de fora faltam abrigos. (...) Nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho “.

Aprender lança à errância, ou seja, opera desequilíbrios, afasta a sensação de aconchego que o lugar comum oferece. A idéia de formação na tradição humanista vincula-se à experiência estética. Levar de um lugar a outro, atravessar fronteira, olhar ao redor e alargar o horizonte; a viagem formativa explora caminhos que o levam ao conhecimento de seu jeito próprio de interpretar o sentido do mundo.

Realizar processos educativos sobre patrimônio cultural requer pensar os âmbitos da experiência dos atores envolvidos. Como favorecer processos de resignificação da história individual e coletiva? Como constituir uma experiência com o passado? Como elaborar a experiência em linguagem? Talvez estas sejam algumas das questões que podem ajudar a marcar o terreno para a escavação.

Formação Cultural e Patrimônio

“Escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225) se constitui na tarefa do materialista histórico; procurar no seu avesso o que ficou de fora das histórias que as sociedades contam a si mesmas. Sendo a história que se conta a da classe dominante, que valor o materialista histórico poderia encontrar nos símbolos dessa herança cultural? Questiona Benjamin.

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. (Benjamin, 1994, p. 225).

Para Susan Buck-Morss (2002, p.342) as teses “Sobre o conceito da história” possuem um objetivo pedagógico, expressamente político. Kramer (1998, p. 211) argumenta que um dos legados da teoria crítica é a configuração de um outro modo de ver e de lidar com estes monumentos de cultura. Para a autora é preciso “levantar as perguntas que tais objetos presentes – e os que foram omitidos e, portanto, calados – nos suscitam. De ter nesses espaços uma experiência crítica, de formação”.

Assim, na contramão da mitificação da cultura e das aplicabilidades do conhecimento, exclusivamente para fins utilitários, uma pedagogia com o patrimônio leva em conta a formação cultural no sentido de promover experiências significativas que ajudem a refletir criticamente a cultura que o ser humano produz e nela é, também, produzido. O trabalho com o patrimônio cultural talvez possa favorecer o reconhecimento de tradições e a recuperação de memórias coletivas importantes para a compreensão das identidades que foram se forjando nesta complexa rede de significados, propiciando compreender, ainda, o processo de formação de seu registro.

Diante dessas reflexões, buscou-se verificar como as propostas educacionais na área do patrimônio têm sido formuladas e desenvolvidas, especialmente considerando-se a realidade brasileira neste campo. Através de um levantamento bibliográfico foi possível encontrar relatos sobre vários projetos de educação para o patrimônio, sobretudo em regiões fora do eixo Rio-São Paulo. A maior parte destes projetos tem em comum o desenvolvimento de propostas metodológicas fundamentadas na chamada *Educação Patrimonial*. O levantamento bibliográfico permitiu, também, encontrar artigos científicos e relatos de experiência sobre o trabalho de educação em museus, especificamente nos museus de Arqueologia.

Diante do material encontrado procurou-se compreender as bases e os possíveis alcances da *Educação Patrimonial*, conforme os relatos divulgados em livros, artigos e dissertações.

Embora tenha sido possível encontrar referências importantes sobre o trabalho pedagógico feito, sistematicamente, pelos setores de Ação Educativa dos museus de Arqueologia, também divulgados na comunidade acadêmica, optou-se, nos limites deste texto, por focalizar somente as referências mais diretas à Educação Patrimonial. Dessa maneira, objetivou-se examinar as afinidades entre a teoria crítica da cultura em Benjamin e a abordagem da Educação Patrimonial, contribuindo, dessa maneira, para a produção de subsídios para se pensar à viabilidade de projetos educacionais na área de patrimônio, a partir desta vertente teórica.

Origens da Educação Patrimonial

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN tem fomentado projetos na área da Educação Patrimonial, tendo como base uma metodologia específica, elaborada com o objetivo de desenvolver ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais do país. A designação Educação Patrimonial tem sua origem ligada ao termo “Heritage Education” usado na língua inglesa, especialmente vinculado ao trabalho pedagógico de valorização e de preservação da herança cultural em suas variadas formas.

Inspirados nas experiências desenvolvidas, sobretudo na Inglaterra, especialistas e pesquisadores brasileiros introduziram a proposta de Educação Patrimonial a partir do 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, lançando as bases do que viriam a ser os eixos de sustentação dos projetos desta área no país. A museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta e sua equipe são reconhecidas pelo incentivo à difusão dessa metodologia em diversas regiões e contextos culturais do Brasil, tendo sido responsáveis pela coordenação da publicação do IPHAN intitulada Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1999.

Pressupostos da Educação Patrimonial

Na apresentação da publicação *Guia Básico de Educação Patrimonial*, do IPHAN, Horta (1999, p. 5) enfatiza como as experiências e as práticas desenvolvidas, a partir do início do processo de difusão e implantação da metodologia da Educação Patrimonial, geraram uma nova visão do patrimônio cultural brasilei-

ro na sua diversidade de manifestações. Tais manifestações, tangíveis e intangíveis, são consideradas como fonte primária de conhecimento e aprendizado, que pode tanto ser explorada na educação formal de crianças e adultos, inserida nos currículos escolares, quanto servir como ferramenta em trabalhos de educação popular, cujo foco seja direcionado para as questões ligadas à cultura. A autora destaca:

Tendo como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão, internalização e valorização, o método da Educação Patrimonial só pode ser, da mesma forma, um processo contínuo de experimentação e descoberta. Sua riqueza e potencial só podem ser assim avaliados e dimensionados por aqueles que a experimentam em seus diversos campos de ação patrimonial, educacional e comunitária.

Nesse sentido, ao que parece, a metodologia não se mostra fechada, sendo passível de aprimoramentos e modificações que venham a ser sugeridos pelo próprio processo de experimentação e descoberta. Magaly de Oliveira Cabral Santos (1997, p. 33) destaca duas mudanças importantes na proposta ao longo do processo de sua difusão e implantação: a primeira refere-se ao conceito de bem cultural que a princípio era entendido como evidência material da cultura e passa, no decurso, a ser visto como matéria da cultura, ou seja, incorpora a noção de bens intangíveis. A segunda diz respeito à ênfase no ensino, inicialmente presente, que é substituída pela ênfase na aprendizagem. Santos esclarece: “É importante que a Educação Patrimonial seja vista como um processo que favorece a aprendizagem – uma aprendizagem e uma experimentação em descobrir como os sinais da cultura são produzidos e como eles podem ser usados para ampliar nossos horizontes.”

Definida enquanto “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (Horta; Grumberg; Monteiro, 1999, p. 6) a Educação Patrimonial tem como objetivo a condução dos seus agentes a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos, num fluxo contínuo de produção de cultura. O processo ativo de que se fala significa para Horta (2003, p. 2):

Tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. Só após esta exploração direta dos fenômenos culturais, tomados como “pistas” ou “indícios” para a investigação, se recorrerá então às chamadas “fontes secundárias”, isto é, os livros e textos que poderão ampliar esse conhecimento e os dados observados e investigados diretamente.

A autora prossegue detalhando a idéia de processo ativo contida na Educação Patrimonial:

A observação direta e a análise das “evidências” (aquilo que está à vista de nossos olhos) culturais permitem à criança ou ao adulto vivenciar a experiência e o método dos cientistas, historiadores, dos arqueólogos, que partem dos fenômenos encontrados e da análise de seus elementos materiais, formais e funcionais para chegar a conclusões que sustentam suas teorias. O aprendizado desse método investigatório é uma das primeiras capacitações que se pode estimular nos alunos, no processo educacional, desenvolvendo suas habilidades de observação, de análise crítica, de comparação e dedução, de formulação de hipóteses e de solução de problemas colocados pelos fatos e fenômenos observados.

Vale destacar que os fundamentos pedagógicos da metodologia são claramente assentados em visões de mundo, de sociedade, de cultura, de educação e de educando que partem de uma perspectiva histórico-crítica. Para Santos (1997, p. 28), em lugar de legitimar a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante a pedagogia e a museologia devem considerar nas palavras de Giroux e Simon (apud Santos 1997, 28), “como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes”.

Como é possível ver as noções de identidade e cidadania, bem como de preservação sustentável compõem o ideário do programa, conforme explicitado por Horta *et alli* (1999, p. 6): “O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de *preservação sustentável* desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de *identidade e cidadania*” (grifos das autoras). Há uma agenda a ser realizada

e a Educação Patrimonial se propõe a contribuir no processo de “empoderamento” de seus sujeitos para o exercício da cidadania.

Refletindo sobre a questão da cidadania no contexto da Educação Patrimonial Moema Nascimento Queiroz (2004, p. 2) ressalta na proposta o caráter político presente:

Um poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo, resgatando sua auto-estima através da revalorização e reconquista de sua própria cultura e identidade, ao perceber seu entorno e a si mesmo em seu contexto cultural como um todo, transformando-se em principal agente de preservação.

A dimensão político-cultural das ações educacionais se expressa na seguinte formulação de Horta *et alli* (1999, p.6):

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 **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (grifos das autoras).

Neste contexto, a dimensão dialógica também aparece como um marco relevante na proposta, tendo em vista a intenção de estimular e facilitar a comunicação e a interação das comunidades e agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais. O intercâmbio de saberes entre estes atores e a formação de parcerias com objetivos de proteção e valorização dos bens culturais se mostram importantes neste processo.

A Metodologia da Educação Patrimonial

A metodologia específica da Educação Patrimonial é abrangente, abarcando bens culturais tangíveis e intangíveis, consagrados e não consagrados. Seu espectro inclui evidências materiais, manifestações da cultura, monumentos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens naturais, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos, comunidades rurais, manifestações populares de caráter folclórico ou ritual, processos, processos de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e “qualquer outra expressão resultante

da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente”, diz Horta (2003, p. 3). A autora ressalta, ainda, seu caráter transdisciplinar, o que pode favorecer o seu uso como método em todas as disciplinas do currículo escolar.

A estrutura da metodologia é concebida em etapas que se caracterizam por diferentes recursos pedagógicos, com objetivos definidos para cada uma delas. Estas etapas, embora ordenadas e roteirizadas, podem também ocorrer simultaneamente, dependendo da avaliação da dinâmica usada e das respostas do público envolvido. O quadro abaixo, elaborado por Horta (2003, p. 5), sintetiza as etapas, os recursos e atividades, assim como os objetivos delineados para o trabalho com a metodologia proposta:

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	exercícios de percepção/sensorial, por meio de perguntas, manipulação de objetos, medição, anotações, dedução, comparação, jogos de detetive, etc.	identificação do objeto: função/significado; desenvolvimento da percepção visual e simbólica
2) Registro	desenho, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas, modelagem, etc.	fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da análise crítica; desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional
3) Exploração	análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, documentos familiares, jornais, revistas, entrevistas, etc.	desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados
4) Apropriação	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão em diferentes meios de expressão, como a pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo, exposição em classe	envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação, participação criativa, valorização do bem cultural

Dessa maneira, a proposta é formulada com o intuito de orientar as ações educacionais na área patrimonial. Nela considera-se que os artefatos ou evidências da cultura carregam uma multiplicidade de aspectos e significados atribuídos no contexto de sua produção, que precisam ser deslindados e articulados com a vida contemporânea, numa atualização de seus sentidos.

Educação, Patrimônio e Arqueologia

No *Guia Básico de Educação Patrimonial* do IPHAN encontram-se descritos alguns modos de abordagem das principais categorias de patrimônio cultural, dentre as quais se destacam aqui os Sítios Arqueológicos, unicamente para atender as finalidades do presente texto, conforme anteriormente apontado.

A referência utilizada no Guia para a abordagem dos Sítios Arqueológicos, no contexto da Educação Patrimonial, é o texto *O presente do passado – o que é Arqueologia?* – de Edna June Morley, publicado pelo IBC (IPHAN), Florianópolis, SC, 1992. Apresentam-se, de forma resumida, o que seriam algumas noções de Pré-História, Arqueologia e Sítio Arqueológico, assim como se descreve o trabalho do arqueólogo.

Embora se trate de uma publicação não especializada em arqueologia algumas dessas noções estão muito simplificadas, podendo levar ao esvaziamento do conteúdo e empobrecimento de questões fundamentais para a arqueologia. Denise Marques (2005) faz uma análise crítica do texto e aponta problemas conceituais presentes na publicação, alertando para a necessidade de revisão do material no que se refere ao conhecimento arqueológico. Há um reconhecimento, em vários dos trabalhos consultados, de que a publicação do Guia foi um passo importante dado em direção ao trabalho pedagógico com o patrimônio, entretanto é preciso atentar para que a transposição do conhecimento científico para o texto didático não subtraia aquilo que é substancial.

A seguir são descritas as atividades propostas na publicação examinada, dirigidas ao público escolar da educação básica:

Uma sugestão de atividade oferecida consiste na seguinte estratégia: a partir dos cacos de uma louça quebrada procede-se uma investigação minuciosa de sua composição material, fabricação, função e usos. As etapas de *observação, registro, exploração e apropriação* compõem a proposta.

Outra atividade sugerida é uma espécie de dramatização onde os alunos se imaginam como arqueólogos do ano 3000 e buscam nos arredores pistas sobre a vida no final do século XX, elaboram descrições dos objetos encontrados, for-

mulam hipóteses sobre sua composição, usos, funções e representações, debatem suas análises e montam um painel sobre a pesquisa.

Além destas duas atividades, há também os chamados “casos de estudo”. Um deles é relativo ao sítio arqueológico “Os Remanescentes das Missões Jesuítico-Guarani em São Miguel/RS”, onde se apresenta o contexto histórico e patrimonial em que este sítio está inserido dentre os demais sítios missionários do Brasil. São relatadas algumas ações do IPHAN na área, como por exemplo, as oficinas de arqueologia, onde os alunos experimentam na prática alguns procedimentos relacionados à escavação.

Considerando estas atividades apenas como uma ilustração que sirva como elemento motivador para a elaboração de outras propostas pode-se dizer que é um ponto de partida, sendo mesmo fundamental para o trabalho na área educação-patrimônio as bases da metodologia.

Então, num breve exame destas atividades avalia-se sua coerência com os princípios apontados, como por exemplo, a ênfase no processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização que se dá a partir da experiência direta com os bens e fenômenos culturais, considerando-os como fonte primária de conhecimento. As atividades levam em conta o elemento lúdico relacionado à maneira como as crianças aprendem e são capazes de dar sentido ao universo que as cerca. Precisamente neste aspecto algumas articulações com os escritos de Benjamin sobre infância se mostram especialmente significativas.

Embora não haja muitos elementos para uma avaliação restrita apenas às atividades examinadas é possível ver as tentativas em se estabelecer conexões com o passado e o futuro, como por exemplo, “os arqueólogos do ano 3.000”, que coloca o presente em situação de confronto. Ou, ainda, nos procedimentos de “escavação” no sítio missionário, que ao leitor de Benjamin (1994, p. 39) evoca a criança que tateia um mundo em que tudo é novidade:

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre dos seres humanos. Para ela tudo se passa como em

sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria aniquilar.

Para Benjamin a infância possui a qualidade do encontro com o mundo das coisas, reconhecendo o rosto de um mundo que se volta unicamente para ela. Os detalhes, os resíduos, os detritos têm valor. Há sementes de revitalização naquilo que é marginal e desprezado. Também o estudo dos cacos da louça quebrada pode ser instigante quando se é lembrado que em perspectiva benjaminiana a infância e seu modo próprio de ver as coisas do mundo têm a qualidade de descobrir o novo de novo, de fazer história com o lixo da história.

A partir das reflexões ensejadas é possível intuir que há aproximações e afinidades da Educação Patrimonial com algumas das idéias relacionadas à teoria crítica da cultura de Benjamin. Também há limites a serem observados. Todavia, seria necessário conhecer mais a fundo alguns dos projetos em andamento para um exame mais fundamentado. Têm-se notícias de uma série de trabalhos realizados na Amazônia, na Zona da Mata Mineira e em outras regiões, dando conta de aprimoramentos importantes na proposta com a inclusão da Arte-Educação e da Pesquisa-Ação, visando seu aperfeiçoamento e ampliação do seu alcance. Mesmo não tendo sido possível discutir neste texto o trabalho feito pelos setores de ação educativa dos museus de arqueologia, também ali parece se encontrar uma perspectiva bastante interessante num contexto institucional.

Há desafios a serem enfrentados, porém é preciso constatar também que novas formas narrativas vêm carregadas de promessas, particularmente para captar esperanças, que se alojam em resíduos da história.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** magia, técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet – 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II:** rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa – 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução Ana Luiza de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG; Chapecó, SC: Editora Universitária Argos, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Prefácio: Walter Benjamin ou a História Aberta*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *O que é educação patrimonial*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/>>. Acesso em: 25 de setembro 2008.

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

KRAMER, Sonia **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Produção cultural e educação**: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica 1999.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARQUES, Denise Cristina Peixoto Catunda. **Arqueologia e educação**: uma proposta de leitura do patrimônio. São Paulo. 2005. 152 páginas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia – USP.

QUEIROZ, Moema Nascimento. *A educação patrimonial como instrumento de cidadania*. **Revista Museu** 2004. Disponível em <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art/>>. Acesso em: 01 de outubro 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das coisas (ou canteiro de obras)**: através de uma metodologia baseada na educação patrimonial. Rio de Janeiro. 1997. 137 páginas. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação – PUC- RJ.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.