

SA DE
CHICO
ENDES



**MUSEUS E IDENTIDADES
NA AMÉRICA LATINA**
CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS
PEDRO PAULO FUNARI
ALINE CARVALHO

Pineda Camacho, R. (1997). «La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia». En: *Alteridades*. Departamento de Antropología - Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F.; No. 14, p. 107 a 129.

Ponsford, M. (2011). *La ministra responde*. En: <http://www.revistaarcadia.com/impres/articulo/la-ministra-responde/24576> (consulta realizada el 28 de agosto de 2011)

López Barbosa, F. (2003). *Plan estratégico 2001 - 2010. Bases para el Museo Nacional de futuro*. Museo Nacional de Colombia - Ministerio de Cultura, Bogotá.

López Rosas, W. A. (2010) «Los museos de la Universidad Nacional de Colombia: desde el margen institucional a la construcción de institución». En: López Rosas, W. A. (compilador y editor). *Museos, universidad y mundialización. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en América Latina y el Caribe*. Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Martín Barbero, J. (2011). «El país que no cabe en el museo de doña Beatriz». En: *Arcadia*. Publicaciones Semana S.A., Bogotá; No. 71, agosto-septiembre, p. 18 y 19. Consultable en: <http://www.revistaarcadia.com/impres/articulo/el-pais-no-cabe-museo-dona-beatriz/25905>

Segura, M. (1993). «Auroras y ocasos del Museo Nacional». En: *Lámpara*. Esso Colombiana, Vol. 031, No. 0122, Bogotá, p. 1 a 10.

Segura, M. (1995). *Itinerario del Museo Nacional de Colombia (1823 - 1994)*. Museo Nacional de Colombia - Colcultura, Bogotá.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E MUSEU: CONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES DO SABER FORMAL ESCOLAR E DO SABER NÃO FORMAL COMUNITÁRIO

ELIZABETE TAMANINI¹, JUDITH STEINBACH²

Resumo: As reflexões sugeridas neste texto são decorrentes de estudos e experiências sobre museus e educação e em especial apresentam resultados de Ações educativas desenvolvidas pelo Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville/SC em Projetos envolvendo Ensino Formal e participação comunitária na perspectiva da preservação e da Arqueologia Pública. A partir destas experiências ressalta-se complexidades presentes na instituição museológica contemporânea frente a diferentes contextos territoriais e das desigualdades de acessibilidade da informação e formação básica escolar apontando como pressuposto a consolidação de políticas públicas de educação e patrimônio.

Palavras-chave: Educação; Museu; Educação Básica; Patrimônio; Participação Comunitária.

Introdução

Tem-se como pressuposto que a educação em museu é algo intrínseco a sua existência, estando ele aberto ou fechado. Os estudos sobre o surgimento dos museus, passando pelos gabinetes de curiosidades, pelos jardins botânicos, ao conceito de museu defendido pela UNESCO, ou ainda conforme a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) “como instrumento de educação, intervenção social e de desenvolvimento das populações” se faz presente. Pode-se observar, contudo, que esta estreita ligação entre Museu e Educação no Brasil e na América Latina vêm constantemente sendo rediscutida à medida que o conceito de museu é re-significado ou que se re-

¹ Professora pesquisadora - Mestrado em Educação/UNIVILLE /elizabeth.tamanini@unville.br

² Educadora e Coordenadora do Museu Nacional de Imigração e Colonização de Joinville

discute a educação enquanto categoria para além do Ensino Formal. Para a nossa compreensão, estas relações são compreendidas dentro de um processo dialético. Por se tratar de um espaço de educação não formal, o museu dispõe de uma maior autonomia no trato com as temáticas/ conteúdos quando comparado com a educação escolar. Diante das especificidades de cada museu busca-se o fio condutor dos conteúdos/ problemáticas nos patrimônios culturais que lhe são peculiares e que constituem o seu acervo, ou seja, a cultura material das diversas sociedades, resultados da produção humana e, por conseguinte, nas memórias subjacentes a essa produção. Quando pensamos sob uma perspectiva dialógica (Freire, 2006), recorremos ao conjunto das representações sociais para o estabelecimento de negociações construindo a priori a possibilidade de se optar a respeito das memórias, das identidades que significam o patrimônio social a ser conservado e preservado. Sejam estes elementos forjados em espaços criados oficialmente como os tradicionais museus, ou também espaços com novas concepções de cuidado, seleção e socialização do Patrimônio como “casa de cultura”, “espaço de referência comunitária”, “museu vivo”, “eco-museu”, “museu comunitário”, “museu integral”, “centro cultural”, “arquivo de referência da cultura popular”, e muitas outras experiências que contribuem sobremaneira nas reflexões destas problemáticas contemporâneas.

Ao longo dos processos educacionais desenvolvidos observamos que é possível criar uma rede de interação de recursos educativos e múltiplas possibilidades de utilização do museu como espaço de educação e produção de conhecimento científico, a partir de objetivos próprios do campo de atuação de cada museu. Cabe aqui lembrar que os estudos de público (Cury, 1999) demonstram que há várias categorias de visitantes: famílias que aproveitam suas férias ou finais de semana, turistas que buscam conhecer uma localidade, porém, dentre esses, os grupos de escolares acompanhados de seus professores ainda são os mais assíduos visitantes.

Emerge deste contexto possibilidades de se buscar (e encontrar) um público, por outra via, e que torne possível transformar os museus verdadeiramente em “um agente de desenvolvimento através de um trabalho criador e de sentido libertador feito pela população, para a população” (Minon, 1991). É neste sentido que o público de Educação Básica pode ser catalisador de outras experiências e contribuir para o desenvolvimento humano. Ou seja, “as populações são agentes, tanto da preservação, como da construção (destruição?) do seu patrimônio” (Camacho, 1991). A nova museologia aponta para a ideia de que, “a visão que o museu nos dá influencia a visão que passamos a ter do mundo, e essa visão que passamos a ter do mundo vai influenciar o nosso retorno como lugar de referência”. Quando retomamos as análises das diretrizes estabelecidas no encontro de Santiago no Chile em 1972, preconizando transformações profundas para a Cultura e Educação na América Latina constatamos que ousamos ainda muito pouco no modo de criar e lidar com a instituição museológica de modo geral. No Brasil, após a implantação da Política Nacional de Museus, e diante das políticas de inclusão social e direitos humanos, pode-se afirmar que os mu-

seus estão a partir de seus limites estruturais buscando processos de transformações. Para Tamanini (2007), “os museus da atualidade devem buscar a qualificação nas diferentes dimensões institucionais. Como instituição comunicadora, o museu deverá construir projetos e ações que mobilizem a sociedade de um modo geral. Para tanto, é necessário convergir para Projetos e Programas multidisciplinares. A essência presente no trabalho do museu é a vida, sobretudo investiga-se através do patrimônio a vida dos seres vivos, portanto, museu é lugar de vida, e não de morte”.

Sobre o debate e o diálogo desta instituição secular em uma perspectiva interdisciplinar encontramos em Figueiredo (2009) e Paulo Freire (1997) possibilidades de unir a natureza e o ser humano como categorias sociais que convivem lado a lado com a vida, portanto, a premência de uma relação dialógica entre cultura e ambiente, como segue abaixo:

“o diálogo democrático como elemento primordial; considerar o aprendente como autor ativo e a contextualização como essencial no processo educativo; a supra-alteridade que valoriza o outro como legítimo outro; o saber parceiro. Princípios como a solidariedade, a equidade, a postura crítica, a transação, a politicidade do ato educativo; a inter/transdisciplinaridade, a multirreferencialidade, a leitura de mundo em teia; a resolução concreta de questões ambientais em sua multidimensionalidade; a noção de integralidade; o foco nas relações, a ecopraxis, a multidimensionalidade humana” (Figueiredo, p. 22, 2009).

Neste caso a constata-se que a educação é compreendida além dos muros formais da Escola e dos Museus. Tal desafio exige um exercício de tolerância (Freire, 2006) que na perspectiva Freiriana revelaria, em diferentes realidades estudadas, descobertas de temas problematizadores comuns. Observando por exemplo, o trabalho das escolas e o trabalho das instituições de patrimônio na suas relações com o ato de socializar e educar sobre o conhecimento produzido e a produção de novos saberes para diferentes realidades sócio-culturais. A história, seja analisada pelo campo da materialidade ou imaterialidade, é o lugar onde encontram-se indícios da vida coletiva e de seus diferentes movimentos sociais. Para finais da década de 80 (século XX) e na década de 90, a América Latina viveu intensas mudanças políticas, frutos de diferentes movimentos sociais. Tem-se movimentos operários, movimentos em sua luta pela terra, moradia, saúde, e benefícios de cidadania, e, também pela democracia e estado de direito; as novas lutas pela reintegração e proteção dos desempregados; pela saúde estendida a todos; pelo transporte; das mulheres em busca de direitos, da preservação dos ecossistemas, direitos políticos e democracia, entre outros espaços onde a ação coletiva contribuiu sobremaneira nestas décadas para pautar novas ações da vida pública.

Nesta construção, vale destacar o alcance estratégico ocorrido com os movimentos ambientalistas. Especialmente na década de 1990, configurava-se como de grande responsabilidade e estímulo às ações de educação para a preservação ambiental, movimentada por inúmeras ações globais. Parte deste movimento estava ancorado na inserção desta temática na agenda internacional da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. Como resultado desta conferência, se instituiu, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA. Dois anos depois, a Conferência de Tbilisi consolida o PIEA. Em 1991, é realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou conhecida como Rio-92, que, além de gestar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, também produziu a Agenda 21. Em todos os encontros realizados o fazer educativo é tido como uma estratégia.

No Brasil, dois marcos importantes de políticas públicas são estabelecidos: a institucionalização da educação ambiental que se deu em 1991 com a Política Nacional de Educação Ambiental - PNMA e a constituição do Ministério do Meio Ambiente - MMA em 1992, a partir do qual se ampliam as ações com a institucionalização de núcleos, encontros, fóruns, comissões e programas. Tal cenário vai refletir encaminhamentos no campo da educação como setor estratégico na incorporação de novas ações frente ao meio ambiente e ao território. Para tanto cabia a Escola Pública – Educação Básica – o cumprimento das diretrizes presentes na normatização do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA devendo adaptar-se a novas metodologias.

Foi no bojo desse contexto histórico que o Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ) e a Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara, localizada no bairro Comasa, próxima a um sítio arqueológico de tipo sambaqui, no município de Joinville, iniciaram um processo de construção incluindo a temática do meio ambiente e do patrimônio cultural em ações curriculares formais e não formais – Escola e Museu – produzindo a partir destas ações mudanças profundas no modo de ver e tratar a Educação em Museus.

Saberes Formais e Não Formais: Educação e Museu diálogos em construção

O Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ), público e municipal desde sua criação (1972), vem construindo e assumindo como princípio filosófico questões históricas sobre os processos de preservação do patrimônio arqueológico – salvaguarda e pesquisa, vinculada à função social da museologia contemporânea. Para atingir públicos diversificados, o museu investiu em ações educativas direcionadas ao ensino formal desde a sua abertura em 1972, porém num sentido ainda informativo. Na década de 1980, as ações educativas se diversificavam; além do projeto A Escola vai ao Museu, foi criado o projeto O Museu na Escola, que consistia em

transportar “maletas pedagógicas” às escolas para apresentações *in loco*. No final dos anos 1980, foram ensaiados os primeiros caminhos para o que viria a ser o Projeto de Atendimento ao Ensino Formal 3^a, 5^a e 7^a séries, em ação até o presente e transformado em política pública municipal em 2010. Em 1991, diante da necessidade de subsidiar os trabalhos educativos junto à pesquisa de salvamento, o museu criou um Kit Didático em substituição ao projeto anterior e a exposição itinerante SOS Sambaquis. Em 2000 com a elaboração do Plano Diretor e a organização técnica em programas insere-se o museu em uma fase de sistematização, proporcionando novas expectativas. As ações do Programa de Comunicação Museológica passam a ser organizadas em linhas de ação e seguem objetivos e estratégias que permitem novos olhares e garantem maior legitimidade às suas intervenções.

Mesmo tendo havido experiências anteriores do museu em outros espaços, ou seja, “fora dos seus muros” o aglutinador das experiências do MASJ sempre foi a Escola, ou seja, o ensino formal, com foco na educação básica. Observa-se, sobretudo, que tratando de um museu público municipal, foi, ao longo de sua trajetória, criando identidade educativa voltada para o desenvolvimento científico da Arqueologia Regional. Esta construção permitiu a elaboração de atividades educativas protagonistas com foco em fontes da cultura material. O trabalho de pesquisa, tendo a cultura material como ponto de partida, corroborou com a produção de Projetos Educativos que passaram a produzir conhecimento pedagógico de forma acessível e democrática aos professores e estudantes das redes de ensino. Neste contexto, vale ressaltar os vários pressupostos e indicativos das possibilidades que a cultura material oferece como fonte de pesquisa e ensino. O objeto é uma realidade que às vezes pode ser a única fonte sobrevivente de significados. Este permite evocar o passado, pois é resultante de um processo cultural e estimula o público a dialogar com o seu cotidiano, sendo ponto de partida para análises, críticas e tomada de decisões (HORTA, 1999).

Pode-se destacar, ainda, que tais exercícios metodológicos permitem a reflexão do público sobre o patrimônio cultural local; a melhoria da auto-estima do grupo envolvido; o reconhecimento da identidade do indivíduo diante do grupo no qual está inserido. Ou também de perceber características pessoais que são adquiridas do contexto desse grupo social, o que leva à percepção da diversidade cultural, da vida em si; viabiliza a contextualização do patrimônio, tangível e intangível, vinculando memória e identidade.

Muitas experiências educativas em museus vêm absorvendo para si os estudos realizados sobre a importância da Educação enquanto processo de ensino-aprendizagem, vista, sobretudo pelo ângulo da contribuição desta instituição ao conjunto de ensinamentos socialmente acumulados e da responsabilidade do Museu em partilhar práticas protagonistas frente ao inusitado e tridimensional quase sempre presente nestes lugares, testemunhando com legitimidade inúmeros saberes humanos. Do ponto de vista de sistematização e configuração de novos campos de análises tem-se como referência para as áreas de museu e patrimônio vínculos fortes com a metodologia

da Educação Patrimonial. Nesta última década do século XXI, esta metodologia vem sendo articulada à “concepção dialógica”, proposta por Paulo Freire, onde a ação e a reflexão interagem de forma dialética. Leva-se em conta o modo de se produzir socialmente os bens e, por conseguinte, as reflexões críticas e processuais caminham lado a lado com as contradições; reconhecendo o caráter histórico do saber, assim como o seu uso social. Logo, passado e presente são categorias construídas (Funari, 2006) e nesta constatação tem-se a opção de produzir novos conhecimentos (Freire, 1997) e a partir daí transformar a realidade lida. Este pressuposto teórico e metodológico pode ser aplicado tanto a um artefato quanto a um centro histórico, um parque ambiental, a conhecimentos de matemática, língua portuguesa, assim como o saber fazer, os rituais, os artesanatos, as manifestações populares e outras inúmeras possibilidades problematizadoras do patrimônio vivo da sociedade, selecionadas pelos grupos como representação de seu conhecimento e de sua memória coletiva.

Nesse sentido, a realização de ações e projetos que transcendessem as barreiras territoriais dos museus de gabinetes foi o objetivo vivenciado pelos educadores do MASJ ao proporem um trabalho conjunto entre Museu – Escola – e Comunidade. Considerando as experiências acumuladas destas instituições, foi assumido o desafio de trabalhar interinstitucionalidade e interdisciplinariedade.

Ensinar e aprender – O Não Saber do modo de Produzir o Projeto Comunidade e Patrimônio Cultural: a Experiência da Educação Ambiental

Questões postas para iniciar o Projeto e o processo de trabalho coletivo: os museus não assumem o compromisso de ensino-aprendizagem com a educação básica e tampouco são significativos para a sociedade. A Escola contribui pouco com a especulação científica – observação – percepção – construção de conhecimento e não vê o seu entorno, a sua vizinhança. Ambos museu e escola ainda não apreenderam “a leitura do mundo”. Outra problemática: como atuar de forma interdisciplinar internamente às instituições e externamente a elas? Para as ações se materializarem seria necessário construir um tema gerador tendo as problemáticas iniciais citadas acima e, a partir desta temática, criar as inter-relações conceituais e metodológicas. Assim nasceram as ações materializadas inicialmente pelo tema gerador: Sambaqui Rio Comprido: o Patrimônio em Discussão, e posteriormente “Comunidade e Patrimônio Cultural: a Experiência da Educação Ambiental”. Projeto educativo de cunho preservacionista proposto pelo Setor de Educação do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville – MASJ. Como proposta preliminar, visava um trabalho junto à comunidade de entorno do Sambaqui Rio Comprido – Comosa, identificando as relações estabelecidas com o espaço/território, sítio arqueológico e o ecossistema para, num momento posterior, atuar com ações afirmativas e, de modo mais efetivo, junto às diversas escolas locais. Com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN/1997) foi possível construir legitimidade teórico-metodológica e ter responsabilidade partilhada, e não mais repesada, dentro de algumas disciplinas na Escola ou em atividades no Museu.

A proposta conceitual atuou em três perspectivas: os docentes, o processo ensino-aprendizagem e a população local. Como pano de fundo, focalizou a preservação do Patrimônio Cultural, representado pelo Sambaqui Rio Comprido, localizado junto à Praça David da Graça, neste bairro, e envolvido por um bosque de vegetação de mata atlântica remanescente à urbanização. Este sambaqui se constitui como a única área verde e espaço público de lazer do bairro. A legislação municipal determina não só a proteção do sítio arqueológico, mas também da vegetação. Inicia-se o trabalho com a pesquisa de opinião sobre o sambaqui, a organização de grupo de mulheres para levantamento das ervas medicinais retiradas do local, a organização de escolares visando exercitar métodos de interpretação da cultura material e finalmente a apresentação dos conceitos acadêmicos e do saber popular sobre o patrimônio em questão.

Para organizar conhecimentos e saberes exercitados nestas áreas, observou-se, em princípio, as reflexões de experiências comunitárias e eco-museus de Hugues de Varine Bohan (1987), da Pesquisa Participante, da Educação Popular e da Educação Ambiental e Patrimonial. Esses princípios metodológicos presentes na pesquisa possibilitam o compromisso dos sujeitos com a problemática e procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar soluções adequadas. Desse modo, a seleção de problemas a serem estudados emerge da população envolvida, de sujeitos que discutem os problemas, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores (Boterf, 1982).

Como instrumento de trabalho, apropriou-se de diversas atividades já integradas à proposta curricular da Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara, escola mais próxima ao sítio arqueológico; e no tocante ao museu, incorpora-se ao Projeto de Atendimento Educativo 2o, 3o e 4o Ciclos, as exposições itinerantes e os kits didáticos já desenvolvidos por essa instituição. Ao completar dois anos de atividades integradas avaliando os acúmulos e as deficiências, especialmente de cunho financeiro, toma-se a decisão de implementar a proposta e encaminhá-la para agências de fomento – editais ambientais locais, haja vista que o parco recurso advindo da gestão pública municipal, seja via MASJ ou Secretaria de Educação do Município, inviabilizavam a continuidade de ações mais estruturantes e de caráter contínuo.

Como estratégia de desdobramento do “Projeto Sambaqui Rio Comprido: o Patrimônio em Discussão” optou-se por incluir a questão da educação ambiental como vertente mobilizadora de opinião pública. Na disputa por territórios conceituais, chegou-se a um acordo de renomear o Projeto. Com um novo nome: “Projeto Escola, Comunidade e Patrimônio Cultural: a Experiência da Educação Ambiental” inicia-se um novo processo de trabalho. A partir desta problemática, apresentou-se a proposta para um concurso, promovido por empresa local. O momento configura-

va-se oportuno para ambas as instituições - Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara, no sentido de que os recursos financeiros poderiam alavancar ações que somente seriam exequíveis a partir da aquisição de alguns bens de consumo e contratação de recursos humanos. Na redistribuição de responsabilidades, a coordenação do Projeto ficou com a Escola, sendo o Museu co-participante. De forma estratégica, o Projeto foi previsto para ser executado no período de dois anos, considerando um projeto com duas fases: Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e pela Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara. Este posicionamento se deu em virtude do entendimento do grupo de que tanto as ações em Educação Ambiental quanto as relativas ao Patrimônio Cultural não poderiam ser fragmentadas. Dessa forma, os recursos financeiros investidos no decorrer do primeiro ano geraram resultados positivos, o que impulsionou a sua continuidade. Para a segunda fase, foi apresentado novamente ao concurso, tendo sido contemplado por mais um ano. A prática confirmou que só se faz a preservação do patrimônio ambiental e cultural com atividades permanentes e continuadas.

Dialogando com diferentes protagonistas: Escola, Museu e Comunidade

Com o desdobramento e, alicerçado em diretrizes já implantadas, o Projeto ampliou e incorporou novos objetivos com a participação efetiva da E. M. Dom Jaime de Barros Câmara. Para operacionalizar a participação de diversos públicos no planejamento de políticas preservacionistas, tornava-se necessária a instrumentalização dos professores e membros dos diversos grupos sociais para atuarem de forma efetiva na salvaguarda e melhoria do local constituído pelo Sambaqui Rio Comprido, Praça David da Graça e bosque.

Como alternativa metodológica, utilizou-se como estratégia alguns objetivos-meio, ou seja, as ações precisavam ter um caráter pedagógico interativo aceito pelos alunos e professores, fornecendo respostas rápidas com sentido motivador. Nesse sentido, destaca-se a promoção da questão social do lixo; a utilização do bosque, do Sambaqui e da Praça David da Graça na matriz curricular; realização de consultas aos órgãos ambientais para possível arborização e a construção de um viveiro para produção de mudas.

Com relação à escola, tornava-se necessário inserir a pesquisa na proposta curricular e possibilitar o exercício de práticas interdisciplinares entre escola, museu e moradores. O projeto previa diversas abordagens, sendo que cada fase utilizou os procedimentos e estratégias adequadas ao momento: pesquisa bibliográfica e iconográfica (incluindo mapas, relatórios, imagens), pesquisa qualitativa com dados socio-culturais, entrevistas, questionários, pesquisa-ação, observação participante e outros. De acordo com relatório do Programa de Comunicação Museológica, “entendia-se que a instrumentalização dos professores, alunos, pais e moradores, de um modo geral, possibilitaria a criação e o desdobramento de novas experiências, bem

como abriria caminhos para que a escola e a comunidade trilhassem a sua autonomia cidadã a partir da discussão sobre a preservação”

O processo de diagnóstico iniciado no “Projeto Sambaqui Rio Comprido: o patrimônio em Discussão” teve continuidade nesta nova proposta, gerando indicadores importantes que, apesar de não terem sido analisados sob uma perspectiva metodológica, tiveram importância no contexto da capacitação da equipe do Setor de Educação do museu, que recentemente havia ingressado na instituição, na interação destes com alguns moradores e no reconhecimento da organicidade do bairro

Uma ação que se tornou um marco referencial do projeto foi a apresentação da proposta a todo corpo docente e funcionários da Escola, à Secretaria de Educação e à empresa patrocinadora e alguns grupos sociais. Essa apresentação foi iniciada na escola e teve continuidade com uma caminhada até o Sambaqui Rio Comprido. Esta vivência foi vetora da participação daqueles professores que ainda não haviam se identificado com o projeto, simplesmente porque não conheciam o patrimônio arqueológico situado tão próximo à escola. Compreender que o bairro foi palco de uma ocupação humana em torno de cinco mil anos atrás estimulou os professores a participarem integralmente. A experiência trouxe a percepção de que é necessário conhecer o lugar em sua essência para valorizá-lo. Cristina Freire, ao falar da cidade diz que nela:

“Alguns objetos são incorporados ao repertório visual de seus habitantes, ligando-se às suas experiências afetivas a momentos significativos de sua vida. Em suma, são apropriados. Nesta perspectiva, ao destacarmos monumentos significativos, não temos uma preocupação descritiva, mas narrativa. Deliberadamente, as particularidades se fazem plenas de sentido, e as memórias individuais encontram suporte e podem se abrir à imaginação criadora, às fantasias. Partindo daí, indagamos: como procede a identificação do sujeito com as obras na cidade e que obras estão mais carregadas de sentido simbólico nos discursos recolhidos?” (Freire, C. p.57, 1997).

Também nesse sentido, a escola organizou atividades lúdicas com as crianças das séries iniciais que passaram a vivenciar o lugar de forma alegre e descontraída, e como afirma Paulo Freire (1997) “é possível dar uma aula debaixo de um pé de mangueira”. Assim, por exemplo, os professores de educação física realizavam as atividades com seus alunos na quadra de esportes situada junto ao Sambaqui. À medida em que os alunos foram ocupando o espaço, houve iniciativas de limpeza do local com o recolhimento de lixo que a população do bairro e visitantes de modo geral lançavam, ou seja, surgiram ações espontâneas que não constavam como atividades oficiais. Isto

confirma a hipótese de que quando a população se apropria de um espaço, assume também a sua conservação.

“... A relação entre a cidade e o imaginário social envolve outras categorias além do racionalismo que torna a imagem da cidade uma série de traçados objetivos. Como terreno de fantasias, projeções inconscientes e lembranças, a cidade abriga monumentos, que são visíveis ou invisíveis e que se situam além do dado empírico. Podem articular o mundo interior ao exterior, as memórias individuais à memória coletiva, o sonho à vigília” (Freire, p. 24, 1997).

Reuniões frequentes da equipe de coordenação foram importantes para discutir os possíveis encaminhamentos do calendário escolar e proposta pedagógica, no sentido de inserir atividades que contribuíssem com o projeto a partir das carências indicadas pelos próprios professores. No primeiro ano, foram realizadas duas grandes oficinas tendo como foco a Educação Ambiental. Alguns professores romperam as disciplinas e inseriram atividades totalmente inovadoras. A produção de pequenos esquetes redigidos pelos próprios alunos, como atividade da proposta pedagógica, abordando como temática as populações sambaquianas e as pesquisas arqueológicas, se transformou em uma peça teatral, apresentada primeiramente no jardim do MASJ em evento de comemoração dos 25 anos da instituição e após em várias escolas do Município. Esta peça foi inserida no projeto Ecologia das Águas, que em Joinville foi desenvolvido pela Escola Técnica Tupy - ETT e a partir dessa atividade o grupo de alunos apresentou a dramatização na USP, em São Paulo. Em contrapartida, os professores da ETT integraram os alunos da E.M. Dom Jaime no trabalho de coleta e análise das características físico-químicas e biológicas do rio da comunidade, chamado de Rio Comprido. Desta parceria resultou a oportunidade desses jovens conhecerem outros espaços, desenvolverem a participação em atividades socio-educativas e divulgarem um período da História Pré-colonial Regional, ou seja, essa vivência promoveu um acréscimo considerável em seus repertórios culturais.

Da mesma forma, professores das séries iniciais organizaram, a partir de metodologias da educação ambiental, encenações com seus alunos de primeira série, que após apresentação na Praça David da Graça, no Dia do Meio Ambiente, também visitaram diversas escolas e outros espaços culturais e, de forma lúdica, divulgaram a necessidade e as possibilidades de preservação do meio ambiente. O trabalho de campo como exercício de observação e pesquisa com os alunos para conhecer o bairro trouxe a visão de novas realidades. A geografia deixou de ser apenas mais uma disciplina para ser problematizadora da realidade dos alunos. As caminhadas margeando o manguezal e o rio comprido, além do estudo dos ecossistemas, possibilitaram que conhecessem o lugar de moradia dos próprios colegas de turma e tivessem contato

com a pobreza que não era a deles, mas carências muito maiores, a ponto dos próprios alunos proporem a organização de cestas básicas para aquela população carente. Além dos estudos de campo, os alunos realizaram entrevistas com alguns moradores do entorno da Escola, sempre visando à opinião da população sobre o patrimônio. Ouvir falar sobre o que eles haviam lido, compreender como as pessoas se expressam sobre um assunto complexo, que para eles se tornou cotidiano, enfim, no dizer de Paulo Freire “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1997). Todos estes exercícios foram de fundamental importância para uma formação cidadã dos alunos, para que pudessem realizar um trabalho dialógico.

A proposta para organização e formação de um grupo de alunos que pudesse auxiliar o monitoramento do Sambaqui Rio Comprido foi prontamente apoiada pela coordenação do Projeto na Escola. Há uma prática comum por parte dos professores: que para a participação em atividades complementares ou extraclasse sejam escolhidos os “melhores” alunos. No caso dos alunos monitores, sugeriu-se a adesão voluntária, o que poderia ser considerado como uma garantia de comprometimento. Após alguns encontros, não só houve uma participação integral dos alunos que aderiram à atividade, como também os professores avaliaram que houve uma melhora significativa no desempenho desse grupo na sala de aula, em especial daqueles considerados “aluno problema”. Os alunos assistiram filmes, documentários, slides sobre sambaquis e pesquisas arqueológicas; conheceram sambaquis em diversos bairros do município; interpretaram mapas; leram textos para seminários; tiraram fotografias e brincaram. Inúmeras visitas de escolares foram monitoradas por esses alunos. O seu comprometimento com o patrimônio foi de tal forma positivo que inúmeras vezes podiam ser encontrados conversando com visitantes ou simplesmente caminhando no sambaqui, sem que houvesse uma solicitação por parte da escola ou do museu, havia iniciativas próprias.

Uma das atividades bastante significativas dentro da segunda fase (abril 1998), e que merece destaque, foi a imersão dos professores na execução de um Planejamento Estratégico visando dar consistência à segunda fase em andamento garantindo assim um lastro para a proposição de uma terceira proposta. A partir dessa ação foi possível integrar efetivamente os professores, que de modo geral já investiam nas atividades. A participação na construção do projeto, tendo em vista os resultados positivos, as dificuldades e as contradições, estimularam os professores a um novo olhar sobre suas práticas educativas. Este planejamento, além de definir novas linhas de ações para a terceira fase do projeto, serviu como avaliação das ações desenvolvidas e em desenvolvimento, além de promover a participação efetiva dos professores, que a partir desse momento se sentiram gestores do projeto. Entre os desafios lançados pelo grande grupo, pode-se destacar: formação de professores, articulação de ações, disponibilização de horários para o projeto, continuidade do projeto, comprometimento de todos. Estas temáticas deixaram transparecer os pontos frágeis do projeto.

Havia uma autocrítica sobre a qualificação docente em inúmeras questões, principalmente quanto à articulação de ações tanto de caráter endógeno quanto na articulação com os outros parceiros, tendo em vista que muitas ações aconteciam de forma fragmentada. Para os professores, e também para os profissionais do museu, esse exercício se dava de forma empírica e todos sentiam a necessidade da reflexão teórica. As problemáticas partiam dos temas das disciplinas, e a preocupação que havia era no sentido do risco de se enredar na própria disciplina, pois a proposta visava sempre o desenvolvimento do aluno. Ao falar sobre sua experiência nas atividades de pesquisa de campo, uma aluna do 5º ano afirma que ela e os amigos não descem mais escorregando pelo sítio e não descem de bicicleta “pois em cada minuto de prazer na brincadeira perdemos um pouco da história”; no seu entendimento, há necessidade de “conversar mais com a comunidade ou promover palestras”. Do mesmo modo, uma estudante do 8º ano partilha das opiniões da colega e acrescenta que o trabalho de matemática a partir da realidade se tornou mais interessante. Uma participante do 6º ano conta sobre “a parceria de alguns pais de alunos moradores da margem do manguezal”, que além de debaterem sobre a preservação desse ecossistema colocaram placas informativas. Falou também da orientação que seu pai dá aos pescadores. Nesta linha de narrativas, os alunos destacam “o acesso a ações antes inexistentes” como a “pesquisa de campo da Arqueologia e informações mais detalhadas sobre a natureza”. Para outro aluno assíduo, participante nas atividades do 6º ano, “as aulas se tornaram mais dinâmicas, razão pela qual gostaria que o projeto continuasse”. “Os modos como enxergamos e nos relacionamos com a natureza são frutos do momento histórico em que vivemos” (Guimarães, 2009). Percebeu-se claramente uma mudança de comportamento sobre determinados espaços, o que significa que houve mudanças no pensamento desses educandos, o que vai refletir na constituição de suas identidades.

Muitos foram os encontros para que as ações mais específicas de Educação Ambiental - EA, não se tornassem atitudes desvinculadas do contexto em que a população estava inserida e que não fossem “alicerçadas em conceitos vazios, ou ativismo irrefletido, para quem pensa uma EA crítica e transformadora”. As atividades culturais, tradicionalmente organizadas pela Escola, como datas comemorativas e eventos cívicos, continuaram sendo realizadas, porém com um caráter emancipatório educativo e contribuições do Museu no que diz respeito ao olhar da educação não formal.

Para trabalhar, conjuntamente, Educação Ambiental e Patrimonial, partiu-se da premissa de que o ambiente é fruto das alterações do ambiente natural, realizadas pelo homem ao longo da história e materializada pelo mundo da cultura. Dessa forma, a abordagem histórico-cultural, contextualizada a partir dos primórdios da ocupação humana na região de Joinville, passando pela abordagem das populações indígenas, seguido pela ocupação europeia e pelas recentes migrações, era intrínseca às alterações ambientais. Por outro lado, os modos como enxergamos e nos relacionamos com a natureza são frutos do momento histórico em que vivemos.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino foi exercitada a partir da análise teórica dos professores. É linguagem usual que a escola, por sua ação sistemática, tem um papel de facilitar aos alunos o acesso a um conjunto de saberes e formas culturais produzindo sua aprendizagem. O que foi sendo compreendido é que a aprendizagem promove o desenvolvimento dos educandos através dos processos de socialização e individualização. Sabe-se, sobretudo que o sistema de ensino escolar, por estar circunscrito a algumas disciplinas, deixa de se apropriar de temas importantes presentes na sociedade, muitos dos quais já são de domínio dos alunos, e são por eles utilizados no processo de construção e reconstrução de novos conhecimentos. Para Coll (1997) a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino organiza-se em torno de três ideias fundamentais, quais sejam: o ensino está totalmente mediado pela atividade mental construtiva do aluno, o que se dá quando lê, escuta ou manipula, explora ou pesquisa, a atividade mental construtiva do aluno se dá em consonância com conteúdos prévios já apreendidos e a condição do professor de potencializar os conhecimentos, tornando-os duradouros e aplicáveis em diversas situações. Com efeito, o pano de fundo do projeto, o Sambaqui Rio Comprido, se constitui como tema relevante aos alunos, tendo em vista fazer parte do seu cotidiano, bem como existir uma disposição favorável, ou seja, houve uma motivação considerando a sua interação com este objeto, e a mobilização do conjunto de atores atuando no projeto. A atuação prática se deu na perspectiva do ensino não formal em uma instituição de ensino formal, ou seja, as ações transcenderam o processo ensino-aprendizagem formal.

Em depoimentos, professores observavam que, no início, o Projeto “estava tudo muito abstrato para as crianças”. A partir das mudanças das metodologias na Escola, os educandos passaram a ter consciência da necessidade de preservação não só do seu meio, mas também do Sambaqui como meio ambiente, pois através dele passaram a conhecer outras culturas, conseguiram compreender a importância dos processos históricos e da necessidade de garantir o patrimônio para as gerações futuras. As reuniões para planejamento integrando conteúdos, os debates, o envolvimento integral de todos, professores e funcionários, a autonomia para criar e inovar em sala, a ruptura com uma proposta pedagógica sem vivência, tudo isso contribuiu para o comprometimento de todos. A educação, conforme Paulo Freire foi entendida como um ato político pedagógico.

A complexidade de romper territórios conceituais: produzindo diálogos entre Museu – Escola e Comunidade

A construção interinstitucional e interdisciplinar em que se apresentou o Projeto Escola, Comunidade, Patrimônio Cultural: a Experiência da Educação Ambiental foi ousada por parte de ambos os setores envolvidos, especialmente da Escola e do Museu. Frequentemente, as escolas desenvolviam projetos propostos por outras

instituições quase sempre como executoras. O Projeto em conjunto trouxe uma nova dinâmica nas formas de construir saberes, fossem eles de caráter pedagógico formal, fossem do âmbito das aprendizagens compartilhadas e coletivas.

Parte dos resultados destas ações foram transformados em uma exposição museográfica instalada na sala de exposições temporárias do MASJ e que contou com a contribuição de professores, alunos e membros da comunidade na sua montagem. Para que essa exposição se tornasse realidade, houve toda uma preocupação em sistematizar as informações e a documentação produzida durante o andamento do projeto (exercício de pesquisa). Além dos troféus da premiação, os trabalhos dos alunos foram transformados em objetos musealizados: poesias, letras de músicas, histórias em quadrinhos, desenhos e dissertações. Fotografias testemunharam as ações realizadas e os alunos puderam se ver também como autores do Projeto. Frases extraídas das entrevistas, realizadas pelos alunos junto aos moradores e outros depoimentos, foram utilizados como materialização dessa e de outras ações, inserindo assim a população local na exposição.

O trabalho museográfico se configurou como uma nova experiência e um novo exercício aos profissionais do MASJ. A seleção dos objetos que integrariam a exposição, o descarte de outros, a escolha dos fragmentos de entrevistas, os suportes a serem utilizados, a narrativa que se pretendia dar ou o que se queria permitir ao visitante são, em sua essência, atos políticos que perpassam o museu. A monitoria foi realizada também por alunos da escola.

Uma estratégia interessante foi o estabelecimento de diversas parcerias interinstitucionais, como com igrejas, associações de moradores e associação de pais e professores, entre outras. Foram realizadas três edições do que foi chamado de Tarde de Lazer e Cultura; nesse dia, diversas atividades aconteceram na Praça David da Graça e na sede da Associação de Moradores, cuja diretoria participou de forma comprometida em todas as atividades.

Oficinas de reciclagem de papel foram possíveis a partir da aquisição de um liquidificador industrial e da parceria com a Secretaria de Educação, que cedeu o profissional. Também em colaboração com a Secretaria de Educação do Município, houve participação em diversos desfiles cívicos e nesses eventos a Escola realizou a divulgação do patrimônio através de faixas, cartazes e alegorias. Espaço cedido pela Igreja do bairro São Paulo Apóstolo, foi cenário para a apresentação da Exposição Itinerante “SOS Sambaqui”, em cuja abertura a palestra sobre o Patrimônio Arqueológico contou com a participação de diversas turmas do Curso de Educação de Jovens e Adultos. A exposição recebeu a visita dos moradores do bairro durante o decorrer de quinze dias. Esta exposição também foi monitorada por alunos. No mesmo local, aconteceu a realização de uma Feira de Ciências e de Gincana Folclórica.

Como resultado mais significativo dessas atividades, talvez se deva destacar que não só o museu saiu de seus muros, mas também a escola tradicionalmente fechada em si mesma. Sair dos referenciais escolares, a sala fechada, o quadro, as carteiras posicionadas em filas, que obrigam os educandos a um novo ângulo de visão, foi um

exercício inovador para alunos e professores. Não há dúvida quanto ao fato de que todos os professores, em alguns momentos, saíram da escola com seus alunos para visitar um parque, um museu ou feira. Porém, de forma intensiva e com objetivos do interesse de todas as disciplinas, certamente foi um fato inusitado. Diga-se de passagem, disciplinas se confundiam, no bom sentido do termo. Orientar a construção de maquetes é função da geografia, da arte ou da matemática? A que disciplina, que não seja a economia, cabem orientações sobre a reciclagem de resíduos? A quebra de algumas lógicas territoriais conceituais tão sedimentadas foi possível.

Também como desdobramento ou talvez como contribuição a ele, em 2001 foi realizada uma monografia – Etnobotânica do Sambaqui Rio Comprido: Conhecimento Tradicional e Preservação do Patrimônio Arqueológico, cujo objetivo era o estudo etnobotânico, visando igualmente subsidiar ações de preservação daquele patrimônio arqueológico e entendê-lo também como patrimônio socioambiental. Esse trabalho, que teve origem em um sub-projeto elaborado por João Carlos F. de Melo Jr. enquanto estagiário no MASJ através do curso de Ciências Biológicas, contribuiu com o cumprimento parcial de um dos objetivos destas ações na incorporação de valores socioculturais ao espaço do sambaqui. A pesquisa foi direcionada, não só, mas especialmente, às mulheres que atuavam na Pastoral da Saúde do bairro, tendo em vista que essa instituição tem participação intensa nos Conselhos de Saúde e vem a influenciar práticas fitoterápicas no Serviço Único de Saúde – SUS ao mesmo tempo em que “a investigação subjetiva sobre eventos ligados ao cotidiano pretérito das mulheres e outros moradores entrevistados provocou um mecanismo de articulação com questões individuais e coletivas, propiciando a instauração de um processo intimamente ligado com as questões colocadas” (Mello & Zugue, 2001).

A compreensão da importância do patrimônio somente se dá quando há uma mudança interna. Reflexos destas vivências estão na resposta ao questionamento feito a uma professora no retorno de um curso. Em meio à conversa a respeito da qualidade dos conteúdos, das metodologias e experiências outras, sobre o que havia de tão importante nas atividades, disse ela, “neste curso eu mudei por dentro”. Transportando as reflexões para o projeto realizado pelo museu em parceria com a E.M. Dom Jaime de Barros Câmara, podemos comparar várias situações. Os professores não só conheceram o sítio arqueológico, mas também foram a campo e observaram o cotidiano dos seus alunos, o que lhes possibilitou identificar que a experiência vivida pode ser transformada em conhecimento científico, “desde que se vá em busca e pesquise-se”, conforme afirmou a coordenadora do projeto na Escola. A Professora de língua portuguesa diz “o projeto mexeu comigo”. Na sua avaliação, a forma de olhar os objetos de estudo mudaram completamente a noção de preservação. Destacou também que o prazer de trabalhar em equipe criou laços fortes entre professores e alunos. A professora da sala de apoio declarou que “o projeto deu aos professores a oportunidade de trabalhar com a realidade dos alunos, fazendo com que estes valorizassem tudo que é do seu meio; o que antes do projeto era insignificante passou a ter um valor enorme”.

Destaca ainda que “o Projeto oportunizou a integração das questões ambientais na reestruturação da matriz curricular”. Para o Professor de matemática, houve novas dimensões e a leitura do conhecimento passou a relacionar o todo e as partes para sensibilizar os alunos dos seus direitos e deveres para com os lugares e as pessoas”. Indubitavelmente, os professores se apropriaram do museu como instrumento pedagógico ao associarem a visita ao museu, ao sambaqui ou ao entorno da escola às estratégias de ensino re-elaborando a sua prática. Todos esses resultados só foram possíveis porque se iniciou um trabalho de educação continuada com os professores. Toda e qualquer proposta vinha antecedida de debates teóricos e conceituais. Assim, por exemplo, para preparar uma visita à Reserva Indígena Duque de Caxias nos municípios de Ibirama e José Boiteux/SC, os professores tiveram acesso a artigos, seminários, palestras e documentários. A visita às aldeias se deu de forma sistêmica. No retorno à escola, a temática indígena abordada com alunos deixou de ser uma reprodução de discursos, associando tais observações aos estudos sobre ocupações humanas e desigualdades sociais.

A participação dos grupos sociais se deu de várias formas: palestras, trabalhos com grupos e eventos comemorativos. Ao comentá-los mais detalhadamente, não se pretende apenas enumerar atividades, visto que não listamos tudo o que foi realizado, mas sim, a partir daí, demonstrar o quanto de conhecimento foi gerado em relação aos professores a partir dos debates nas reuniões de organização, aos alunos que juntamente com os professores eram envolvidos nas ações para as quais havia necessidade de estudos prévios, pesquisas e produção de materiais. Por exemplo, após a criação da logomarca do projeto, os alunos aprenderam a trabalhar com serigrafia e eles próprios produziram camisetas personalizadas. Essas ações foram publicadas em jornal interno criado na escola e distribuídas à sociedade.

Várias palestras foram realizadas com a participação das famílias, na escola, na Associação de Moradores, no salão paroquial e no MASJ, com a colaboração de outras instituições, como a Fundação do Meio Ambiente – FUNDEMA, Polícia Militar, Polícia Ambiental, Corpo de Bombeiros, Museu da Fundação. A organização de um grupo de mulheres, através da criação de um Clube de Mães na escola, abriu uma nova possibilidade de acesso aos moradores. Estas mulheres visitaram o museu, participaram de palestras e também bordaram; algumas aprenderam a bordar, a fazer bolos, a se cuidar. As “rodas de conversa” sobre assuntos diversos contribuíram com a aprendizagem e promoveram o desenvolvimento, a individualização e a socialização. As mulheres da Pastoral da Saúde, ligadas à Igreja São Paulo Apóstolo, contribuíram com os conhecimentos sobre fitoterapia e das plantas medicinais existentes no sambaqui; essas plantas foram apontadas em visita realizada com representantes do MASJ acompanhados dos alunos monitores, ocasião em que algumas mulheres afirmaram que, apesar de residirem no bairro há muitos anos, pela primeira vez caminhavam sobre o sambaqui.

Comemorações como o dia das mães e dia dos pais, que comumente não passam de homenagens com músicas e poesias onde mães e pais são mera platéia, pas-

saram a ser realizados na quadra de esportes da Praça David da Graça, com brincadeiras envolvendo mães e filhos; os pais, no seu dia, foram integrados em oficinas de sucata na produção de brinquedos, além da participação em jogos. Estas estratégias contribuíram para que os moradores, além de sua integração nas atividades educativas, frequentassem com mais assiduidade os espaços da escola, da praça das ruas e passassem a ter outro olhar para o ambiente, ou seja, considerando a prática da museologia, o ambiente passou a ser visto também como um objeto e a sua preservação passou a ser refletida como responsabilidade de todos.

As gincanas folclóricas e festas juninas atraíram os familiares e outros moradores. Ao observar os preparativos desses eventos, foi possível perceber que havia a necessidade de incluir debates teóricos sobre o significado das festas, suas origens e seu valor cultural, ou seja, as questões ligadas à cultura e etnicidade. Dessa forma, o museu se inseria no cotidiano da escola, desvelando as dificuldades que permeiam em muito o trabalho docente. Desfiles comemorativos na Semana da Pátria, por ocasião do aniversário da cidade, são atrativos que historicamente atraem a população. Nessas ocasiões, a escola, através de cartazes, faixas e alegorias, apresentava o sítio arqueológico, o trabalho de pesquisa do museu e o projeto em desenvolvimento. Para definir essa comunicação, foram criados “cenários” cuja base teórica era advinda da museologia.

A Tarde de Lazer e Cultura foi um evento que aconteceu no início do segundo semestre e teve três edições. Reunia ações da Escola, da Associação de Moradores e do Museu, com apresentações dos alunos, competições esportivas e exposições museográficas. A terceira edição foi promovida pelo Museu e Associação de moradores e com a participação dos alunos. O espaço da Associação de Moradores, ocupado pelo Museu, foi fundamental para troca de informações com a coletividade. Todas essas atividades tinham como meta unir a coletividade em torno de um interesse comum, que é a apropriação, e, em decorrência deste empoderamento, a salvaguarda de um patrimônio arqueológico. Essa tarefa é árdua, tendo em vista que se pretende um diálogo dentro de perspectivas amplamente divergentes. O bairro Comasa se constituiu com a chegada de dezenas de imigrantes que vieram a se tornar operários neste espaço recém construído. Desta feita, a população, ainda hoje, se vê em busca de necessidades básicas e a preservação de um espaço público não é, nem se espera que seja, considerado prioritário. Outro aspecto é a intensa especulação imobiliária. A possibilidade de vender uma propriedade por um valor que possibilite a aquisição de outro imóvel mais acessível e garantir uma parcela para aquisição de outro bem de consumo ainda atrai muitos moradores do bairro Comasa. Diante disso, com toda a carga afetiva que une essas pessoas em um espaço comum e da diversidade cultural presente no cotidiano, falar de patrimônio cultural coletivo é algo muito distante da objetividade que a vida de classe trabalhadora exige. Neste sentido corroboram Funari e Pelegrini (2006), quando afirmam que “o patrimônio coletivo é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa coletividade nos é próxima”. No entanto, é necessário integrar o sítio arqueológico na

dinâmica do bairro, ou seja, na vida social. Os mesmos pesquisadores apontam para a possibilidade de que, a partir do envolvimento da população nos processos de preservação, se possa evitar a evasão dos habitantes em decorrência de especulação.

Considerações Finais

As mudanças que ocorreram geraram em todo o grupo envolvido um enorme desejo de continuidade diante da descoberta das possibilidades de uma práxis em que a educação se deu através da pesquisa, da reflexão e da conscientização.

Observou-se, no conjunto dos estudantes envolvidos, mudanças em suas atitudes, pois muitos pais de alunos conversavam com os Professores dizendo que os mesmos haviam mudado sua forma de estudar e tinham gosto de ir para escola. Segundo alguns professores, “O que a gente percebeu é que houve um amadurecimento de ideias; um amadurecimento para a vida, para as coisas, para a responsabilidade da escola, o gostar de vir à escola; isso foi muito visível. As notas melhoraram, a participação melhorou. Houve três promoções de alunos que antes não tinham responsabilidade. O trabalho foi muito prazeroso. Professores e alunos tinham a mesma linguagem” Os pais foram afetados pelos filhos. Os professores construíram o conhecimento, pela vivência, junto com os alunos. “O processo de interação com palestras, seminários e outras atividades foram muito interessantes e dizem ter saudades destes encontros. Porque foi um momento em que presenciamos a Escola com melhor socialização entre os alunos e os professores, entre professor e professor e entre aluno e aluno; havia também uma colaboração mútua muito grande em que os próprios alunos procuravam um ajudar ao outro, estimulados pelas atividades”. Destacam que além do entrosamento entre os professores e o Museu havia um comprometimento da direção da escola para com este trabalho, o que gerava certa facilidade em desenvolvê-lo. “O projeto permitiu que a escola parasse algumas vezes para discussões e esses momentos foram riquíssimos”. Houve a percepção de que a Escola precisa manter contato com universidades, com museus e com outras instituições; deve ter projetos coordenados, que indiquem as ações e trocas de ideias.

Entendemos que o que mais “envolveu” o corpo docente não foi propriamente o fomento indicado pelo “Prêmio de Ecologia”, ou seja, o recurso financeiro, que indubitavelmente alavancou algumas ações, mas sim a proposta de trabalho. A partir de um determinado momento, não houve mais abertura para que processos de discussões fossem incentivados. Para essa desmobilização contribuiu a substituição da direção e troca de alguns professores; as aulas de campo foram impedidas; professores já não podiam mais se reunir para debater sobre o processo ensino-aprendizagem. Isso desmotivou completamente os professores, que foram aos poucos perdendo o entusiasmo. Poderíamos tratar esse período como um período de dispersão, no qual surgiram conflitos e resistências, liderança e ausência de políticas públicas para, de

forma estratégica, estruturar estes processos, haja vista que conceitualmente previa-se um trabalho pedagógico continuado.

Considerando tudo o que foi realizado e as reflexões já mencionadas nestes relatos, destaca-se que experiência semelhante não se repetiu entre o MASJ e outras escolas. Têm-se leituras diversas para além do cotidiano escolar e museológico. Sabe-se que a Educação ou a escola, assim como os museus, estão imersos ao contexto da realidade social e política, e para tanto vale a reflexão que Gentili nos traz:

“A ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias (...). Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública” (Gentili, p.10, 1995).

Diante deste contexto, pode-se inferir que através de ações de desmobilização e autoritarismo mascarado na burocratização encontram-se formas eficazes no combate à educação democrática. Ou seja, retira-se a possibilidade de direito à educação pública enquanto um direito humano intrínseco à condição humana. Tais questões interferem substancialmente na vida pública comunitária.

Iniciaram-se os trabalhos nesta Comunidade compreendendo que “a preocupação focal dos sujeitos não residia na preservação do conhecimento de uma ocupação pré-colonial, mas sim na situação socioambiental do local, que exigia uma intervenção direta de políticas públicas em áreas como educação, saneamento básico, saúde e cultura. Em conversas com moradores, observa-se que as atividades desenvolvidas criaram expectativas sobre mudanças estruturais no espaço em questão e que muitas delas ainda não ocorreram, tendo em vista a interrupção do referido Projeto, provocando para alguns certo desencantamento. Diante disso, o retorno do Museu ao bairro exigirá um trabalho duplamente complexo. Retomar laços de convívio e reconstruir pactos interinstitucionais com ações concretas. Para a população, as ações educativas em si não trazem resultados imediatos para a vida comunitária.

Os profissionais do MASJ, especialmente a equipe de Educadores, têm reflexões que corroboram com o paradigma de que não basta o conhecimento sobre patrimônio ou ações para sua preservação, mas sim que se promova a inclusão social de maneira continuada. Isto pode ser concretizado se houver uma apropriação in-

terinstitucional do potencial educativo, social, paisagístico e recreativo subjacente ao patrimônio em questão, e que se planejem atividades eminentemente exequíveis. Uma das propostas caminha para a musealização da área, incluindo o Sítio Arqueológico e o bosque, com equipamentos de estudos e lazer e outras estruturas que permitam outras atividades neste espaço, mobilizando talvez o sentido dos sujeitos de estarem em um lugar e ser pertencentes de um território. É indubitável que o Projeto tenha alcançado resultados qualitativos ainda que permeado por situações conflitantes e esteja inconcluso.

Por outro lado, considerando a função social dos museus quanto à sua contribuição para o desenvolvimento da população, é certo que este se dá, assim como o processo educacional do ensino formal, na preparação para o exercício da cidadania democrática, abrindo possibilidades de novas concepções para o campo profissional, para a vida cultural e a apropriação da herança social como categoria de direitos humanos.

Agradecimentos:

Agradecemos de modo muito especial a Comunidade do COMOSA, a Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara e ao Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville, que foram capazes de ousar por um processo educativo dialógico. As reflexões presentes nesta narrativa são leituras das autoras a partir da construção no contexto do Projeto e das ações coletivas apresentadas e abertas para o debate público.

Referências bibliográficas

- Bohan, Hugues de Varine. (1987) *O tempo social*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora.
- Boterf, Guy Lê. (1982) “Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas”. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Camacho, Clara. (1991) “Museu e participação das populações: contributo para o debate”. In: *Textos de Museologia – Jornadas sobre a função social do museu. Cadernos do MINOM*. Nº 1. Lisboa: Colibri.
- Cury, Marília Xavier. (1999) *Exposição: análise metodológica do processo de concepção, montagem e avaliação*, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, USP/ECA.
- Figueiredo, João B. A. (2009). *As Contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental Dialógica*. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFC - Educação

Ambiental/n. 22, http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt22.htm acessado em dezembro de 2011.

Freire, P. (1997) *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2006) *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra.

Funari, Pedro Paulo e Pelegrini, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. (2006). Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores..

Gentili, Pablo. (1995). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes., (Coleção estudos culturais em educação).

Gonçalves, José Reginaldo Santos. (2003) “O patrimônio como categoria de pensamento”. In: Abreu, Regina; Chagas, Mário (Orgs). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A,.

Guimarães, Leandro Belinaso. (2009). *A importância da história e da cultura nas leituras da Natureza*. CED-UFSC/PPGEDU-UFRGS. GT: Educação Ambiental/n.22, http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt22.htm

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. *Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação: Brasília: 1996*. 27 p. (Série Meio Ambiente; n. 9). Disponível em <http://ibama2.ibama.gov.br/cnia2/download/publicacoes/t0110.pdf> . acessado em nov/2011.

Melo JR., João Carlos F. de. (1998) *Sub-projeto Levantamento das plantas medicinais do Sambaqui Rio Comprido*. Setor de Educação – MASJ.

Melo JR., João Carlos F. e Züge, Judith. (2001) *Etnobotânica do Sambaqui Rio Comprido: conhecimento tradicional e preservação do patrimônio arqueológico*. Monografia (lato sensu) – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX. Curitiba.

Ministério da Cultura. *Política Nacional de Museus. Departamentos de Museus e Centros Culturais Relatório de Gestão 2003/2004*. Brasília- MinC/IPHAN/ DEMU, 2005.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE. *Relatórios Internos – 1972/2010*.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE. *Programa de Comunicação Museológica / Encaminhamentos para fase 1999. Planejamento do Programa de Comunicação Museológica*. Documento interno. 1999.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE. *Projeto: o Projeto Comunidade e Patrimônio Cultural: a Experiência da Educação Ambiental*.

Horta, Maria de Lourdes P. *A educação ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais em alunos do ensino fundamental*. GT: Educação Ambiental/ n. 22, 1999. http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt22.htm

Tamanini, Elizabete. (1998) *Museu Arqueologia e o Público*. In: Funari, P.(Org.) *Cultura material e arqueologia histórica*. Campinas: São Paulo, UNICAMP. F.C.H., 317 p. (Coleção Ideias).

_____. (2000) *Vidas transplantadas: museu, educação e a cultura material na (re) construção do passado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas/SP: Faculdade de Educação.

_____. (2007) *Museu é Lugar de Vida e não de Morte*. Campinas/Unicamp: História & História/NEE.

CAPÍTULO 10

CAMADAS REVIRADAS: AS PRÁTICAS DE MUSEALIZAÇÃO DA ARQUEOLOGIA NO BRASIL

LÚCIO MENEZES FERREIRA¹, DIEGO LEMOS RIBEIRO²

“Eu não sei o que História Natural significa, e para mim museus significam morte, empalhado e passado”

Introdução

Essa epígrafe encontra-se no livro de sugestões do Museu de História Natural de San Diego. Pode-se imaginá-la como a escrita de um dos muitos sujeitos infames (sem fama) que frequentam as salas suntuosas de museus, como as do San Diego, cuja arquitetura imponente os apequena e submete-os aos ideais de civilidade e normalização. Pode-se lê-la, também, como a escrita marginal de um visitante que recusa o museu universal; que repudia suas coleções envoltas em atmosfera apolínea, mas, ainda assim, inanimadas, empalhadas. Pode-se lê-la, ainda, com os óculos de Walter Benjamin: o visitante quer no museu as luzes da rua, o colorido do entretenimento, a cultura como espetáculo.

De todo modo, quaisquer que sejam os sentimentos do autor anônimo, sua frase é lapidar para discutirmos o tema que nos interessa aqui: as práticas de musealização da arqueologia no Brasil. É inegável que, nos últimos anos, os museus tendem a interpretar a cultura material de maneira contextual, semiótica e política (Jules-Rosette, 2002). Há, porém, uma gama de elementos que atravessam a interface entre a arqueologia e a museologia. São muitos os fatores que truncam a engrenagem que transforma artefatos arqueológicos em indicadores de memórias coletivas ou em contestadores de memórias oficiais.

1 Departamento de Antropologia e Arqueologia. Laboratório Multidisciplinar de Investigação Arqueológica – LAMINA/ UFPEL; pesquisador do CNPq luciomenezes@uol.com.br; lucio.menezes@pq.cnpq.br

2 Departamento de Museologia, Conservação e Restauo. Laboratório Multidisciplinar de Investigação Arqueológica – LAMINA/ UFPEL