

## REFLEXÕES SOBRE ARQUEOLOGIA PÚBLICA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O “SABER DE EXPERIÊNCIA” NO ATO DE EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO

### REFLECTIONS ON PUBLIC ARCHAEOLOGY, HERITAGE EDUCATION, AND THE "KNOWLEDGE OF EXPERIENCE" IN THE ACT OF EDUCATING FOR HERITAGE

Hebert Rogério do Nascimento Coutinho <sup>1</sup>

Abrahão Sanderson Nunes Fernandes da Silva <sup>2</sup>

Laize Carvalho Souza <sup>3</sup>

Luiz Carlos Medeiros da Rocha <sup>4</sup>

**Resumo:** A partir da premissa concernente a construção do conceito contemporâneo de patrimônio, ressaltamos o potencial da Arqueologia Pública e sua ligação com o posicionamento dos arqueólogos em relação a um papel social. Nesse caso, um papel que vise contribuir para uma educação para o patrimônio. Por outro lado, a Educação Patrimonial é também abordada como mecanismo teórico-prático de educar para diferentes patrimônios. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se estabelecer e utilizar diferentes abordagens teóricas e práticas, que possam ser agregadas em consonância com metodologias já estabelecidas, objetivando uma maior amplitude no processo de educação patrimonial. Assim, tem-se a formulação de perspectivas de trabalho que atuem no estabelecimento de ações para incentivar a conservação e preservação de diferentes heranças histórico-culturais, particularmente, aquelas ligadas ao patrimônio arqueológico. **Palavras-chaves:** Arqueologia Pública; Educação; Patrimônio.

**Abstract:** From the premise concerning the construction of the contemporary concept of heritage, we emphasize the potential of Public Archeology and its connection with the positioning of archaeologists in relation to a social role. In this case, a role that aims to contribute to an education for heritage. On the other hand, Heritage Education is also approached as a theoretical-practical mechanism to educate for different heritages. In this sense, it is important to establish and use different theoretical and practical approaches, which can be added in line with already established methodologies, aiming at a greater breadth in the process of heritage education. Thus, there is the formulation of work perspectives that act in the establishment of actions to encourage the conservation and preservation of different historical and cultural heritages, particularly those linked to the archaeological heritage. **Keywords:** Public Archaeology; Education; Patrimony.

<sup>1</sup> Doutor em Educação e Doutorando em Arqueologia – PPGArq/UFPE. E-mail: [hebert.coutinho@ufpe.br](mailto:hebert.coutinho@ufpe.br)

<sup>2</sup> Doutor em Arqueologia. Professor do Departamento de História – CERES/UFRN. Chefe do Setor de Arqueologia do Museu Câmara Cascudo – UFRN. E-mail: [abrahamo.silva@ufrn.br](mailto:abrahamo.silva@ufrn.br)

<sup>3</sup> Mestra em Arqueologia – PPGArq/UFPI e Bacharel em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre – CCN/UFPI. E-mail: [laizecarvalho@hotmail.com](mailto:laizecarvalho@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Arqueologia. Professor do Departamento de Arqueologia – CFCH/UFPE. E-mail: [luiz.cmrocha@ufpe.br](mailto:luiz.cmrocha@ufpe.br)

## Arqueologia Pública e preservação do patrimônio cultural arqueológico

As temáticas ligadas ao patrimônio cultural estão entre as mais prolíferas e profícuas da nossa contemporaneidade. A noção contemporânea de patrimônio é fruto de processos que se instauram a partir do século XVIII, sendo agregados diferentes valores e deixados referenciais mais antigos, os quais poderiam ser pensados ainda enquanto estáticos e ligados mais aos domínios físico e financeiro de um termo, cuja base pode ser apontada como estando na ideia romana de “*patrimonium*” (Funari e Pelegrini, 2006).

Na história de formação de um conceito sobre o “patrimônio” houve sempre, em maior ou menor grau, o estabelecimento de relações com noções ligadas às identidades, “com valores não materiais, simbólicos, e com a memória dos indivíduos e dos grupos” (Jorge, 2000, p. 20), foi assim, por exemplo, na utilização de um conceito ou noção aplicada durante o período de construção dos Estados Nacionais, em meio aos séculos XVIII–XIX ou mesmo durante a ascensão e queda da Alemanha Nazista. Nesse sentido, o termo “patrimônio” pode ser aplicado a diferentes lugares, estando por diversas vezes ligado a diferentes significações em dadas espacialidades ou mesmo cronologias distintas.

A noção contemporânea de “patrimônio”, ou melhor, uma noção mais ampla sobre o termo foi construída ao longo, principalmente, do século XX e reflete diferentes posicionamentos sobre o “meu” e o “nosso”, sendo possível de ser enquadrada enquanto uma categoria reflexiva, não estática e que comporta o dinamismo necessário a um conceito que envolve o urbano, o rural, o litoral, o sertão, o material, o imaterial, o centro, a periferia e por aí segue, tomando como base a identificação da pessoa ou das pessoas para com o que lhe é/são caro(s) ou estimado(s).

Na construção dessa percepção digamos, mais plural sobre o patrimônio, observamos os anos 1960 – 1980 (Carta de Veneza, 1964; Unesco, 1972; Choay, 2006; Torelly, 2012; Leal, 2016; Nascimento, 2016) como importantes décadas que ensejaram discussões e apropriações de uma herança cultural que não é somente física, mas também imaterial e desta narrativa, depreende-se que uma herança cultural pode agregar tanto antigas quanto novas referências, tais como, por exemplo, referenciais ligados às populações pré-coloniais ou as associadas com populações indígenas e quilombolas; além de ser uma herança essencialmente transversal. Isto significa dizer que as temáticas ligadas ao estudo do patrimônio formam campos do saber disciplinar que

perpassam diversas áreas temáticas, tais como, história, geografia, arquitetura e antropologia, por exemplo. Nessa perspectiva, é que colocamos ênfase em uma necessidade cada vez maior de mecanismos de preservação/conservação constituídos, inclusive, a partir do ensino e que sejam esses interventivos ou constitutivos de novas práticas de ver e viver o patrimônio.

A preservação do patrimônio arqueológico torna-se, assim, importante por representar também um legado no sentido de garantir, às próximas gerações, elementos fundamentais na construção da cidadania. Isto, por meio de heranças culturais que envolvam os recursos arqueológicos a partir de contribuições para a ampliação de noções como memória, identidade e pertencimento. Nesse entendimento, a socialização da arqueologia e o acesso ao conhecimento sobre o patrimônio arqueológico se apresentam como um alicerce para a valorização e, conseqüentemente, preservação e conservação dos bens culturais arqueológicos.

Entretanto, existe um desafio essencial a ser enfrentado e este está centrado na possibilidade de que os arqueólogos se tornem facilitadores de um processo que reforce os argumentos para a construção de uma racionalidade patrimonial. Assim sendo, tendo-se em mente que o acesso ao conhecimento é a base para preservação e valorização do patrimônio arqueológico, pode-se dizer que a Arqueologia Pública desempenha um papel importante na construção de valores e apropriação para a preservação e conservação do patrimônio cultural arqueológico.

Por esse motivo, a Arqueologia Pública se destaca como fundamental na tarefa de compartilhar o conhecimento do patrimônio arqueológico ao público em geral, interrelacionando vários aspectos que convergem para preservação e o cuidado dos bens arqueológicos. Sendo assim, compreendemos que a Arqueologia Pública:

Busca desenvolver formas e instrumentos de diálogos direcionados a interpretação do trinômio Ciência-Patrimônio-Sociedade, onde a preservação, a ética, a gestão e a educação constituem bases importantes para produção e acesso aos conhecimentos (Fernandes e Brochier, 2012, p. 42).

Diante do apresentado, entende-se que a Arqueologia Pública envolve uma necessária articulação com as comunidades, isto a partir da socialização do conhecimento e do incentivo a preservação do patrimônio arqueológico. Além disso, esta disciplina tem um papel fundamental na mediação ética das relações entre passado e presente, abordando sobre a preservação e as apropriações do patrimônio e acerca do papel do conhecimento arqueológico.

A publicação do livro *Public Archaeology* (1972), de autoria de Robert McGimsey é considerado o marco para o campo da Arqueologia Pública. Sendo que no Brasil, esta disciplina ganha espaço na década de 1980, ligando-se assim, aos movimentos de maior valoração dos patrimônios e formulação da noção contemporânea do termo ‘patrimônio’ anteriormente referido e dessa forma, inserindo a arqueologia neste campo de discussão. Pode-se dizer que a Arqueologia Pública é uma forma de atuação mais próxima da sociedade, proporcionando diálogos e discussões a respeito das simbologias e das representações constituídas através da cultura material, para garantir a proteção e preservação dos recursos arqueológicos.

Nesse sentido, a Arqueologia Pública está preocupada com questões que vão além da academia (diálogos, críticas e reflexões) cujas práticas apontam ao envolvimento e a necessidade da construção do conhecimento, sobre a cultura material, junto às diferentes comunidades em que se encontram as pesquisas ou o patrimônio arqueológico. A situação em questão, tem implicância, em especial, na necessidade de incentivar uma efetiva participação da comunidade no debate acerca dos patrimônios desta. Inclusive, neste sentido, podemos ainda acrescentar que é impossível falar em uma arqueologia pública fora do contexto social. Assim, tal qual Almeida (2003), entendemos que a Arqueologia Pública é um instrumento na construção da memória, da história, da identidade e da cidadania.

Os diálogos constituídos através da Arqueologia Pública, por meio da interação com a comunidade, geram mecanismos para se chegar às práticas de preservação e conservação do patrimônio local. Desse modo, o arqueólogo tem a função de mediador na construção de referenciais dos bens culturais arqueológicos e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma identidade cultural local. De acordo com Almeida (2003), para que o indivíduo construa e assuma sua identidade, é preciso que dê significação à realidade ao seu redor.

Nessa compreensão, por meio de ações efetivadas no âmbito da Arqueologia Pública (tais como ações educativas, mediação e diálogos) se abrem possibilidades de construir, coletivamente, sentidos e significados orientados ao patrimônio. Levando em consideração a pluralidade significativa de re-apropriações e significações da relação estabelecida (valorização/vínculo) entre a comunidade e os bens patrimoniais, entende-se que ambos os conhecimentos sejam utilizados para preservação do patrimônio.

## **Considerações sobre a Arqueologia Pública, Educação Patrimonial e saberes e fazeres em sala de aula**

Depreende-se que a Arqueologia Pública assume um papel central na reflexão sobre a prática engajada junto às comunidades, as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram para socialização e preservação dos recursos arqueológicos. E, a Educação Patrimonial, por exemplo, é geralmente utilizada como mecanismo para as ações de Arqueologia voltadas para a preservação do patrimônio arqueológico.

De acordo com Torres (2017, p. 13) diversos autores acreditam que a concepção de Arqueologia Pública no contexto brasileiro está vinculada a realização de ações de Educação Patrimonial. Logo, as ações educativas em arqueologia têm sido entendidas como parte integrante da Arqueologia Pública, ou seja, da relação da arqueologia com a sociedade.

Para Menezes et al (2014, p. 125), existe uma transversalidade nas discussões proeminentes da Arqueologia Pública e os debates desenvolvidos pela Educação Patrimonial, com suas diversas vertentes, interpretações e empoderamento vinculados às noções patrimoniais.

Segundo Farias (2002, p. 62):

[...] cabe à educação patrimonial proceder à escuta e à mediação dos sujeitos sociais portadores de tradições, de saberes e fazeres que, em sua diversidade, constroem atrativos geradores de significação e integradores da identidade e identificação cultural. É sua responsabilidade sensibilizar e conscientizar as comunidades em torno de seus valores e tradições, inserindo tais práticas na vida sustentável, resgatando e preservando o imaginário coletivo e o patrimônio representativo da cultura, no eixo temporal e espacial (Farias, 2002, p. 62).

A Educação Patrimonial começou a ser disseminada e praticada, no Brasil, a partir da década de 1980, baseada em pedagogias para o aprendizado da herança cultural resultado das transformações advindas do conceito de educação do século XX. Nesse momento, as discussões sobre assuntos que envolviam os processos educativos foram intensificadas de forma significativa.

Nesse entendimento, a Educação Patrimonial se apresenta como um mecanismo de aproximação das comunidades com os seus patrimônios. Sendo entendida como uma

metodologia de aprendizagem a partir dos bens culturais de determinadas sociedades, sendo uma de suas finalidades a criação de diálogos entre o educador e o público com o qual atua.

Dessa maneira,

O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional, estimula e facilita a comunicação e interação entre comunidade e os agentes responsáveis pela preservação e estudos dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimento e formação de parcerias para proteção e valorização destes bens (Bastos, 2007, p. 158).

A Arqueologia Pública usando estratégias da Educação Patrimonial amplia a socialização do conhecimento sobre os bens culturais de forma dinâmica, envolvendo a comunidade como agentes da preservação, dos suportes da identidade cultural e coletiva e de memória.

Nessa perspectiva, Florêncio et al (2014, p. 19) acreditam que:

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (Florêncio et. al., 2014, p. 19).

A educação patrimonial, assim como o conceito de patrimônio, “constitui um campo de trabalho, de reflexão e ação e, como tal, pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até conflitantes (...)” (Chagas, 2004, p. 143). Entretanto, mesmo que numa perspectiva mais abrangente, distintos autores partilham da noção de educação patrimonial como uma metodologia balizada nas questões do patrimônio cultural de modo a proporcionar aprendizados e reflexões críticas acerca das questões identitárias, das sociedades pretéritas ou hodiernas, assim como da diversidade cultural (Chagas, 2004; Horta, Grunberg e Monteiro, 1999; Viana, 2009; Costa, 2014; Aquino, 2014; Oliveira e Soares, 2014; Soares et al, 2007).

Diante da discussão apresentada até aqui, é válido considerar ainda que segundo Menezes et al (2014, p. 135), a Arqueologia Pública e a Educação Patrimonial têm suas especificidades, mas,

mesmo assim podem dialogar de modo a beneficiar as diversas comunidades que se relacionam em diferentes escalas com a arqueologia e o patrimônio. Outro ponto que merece destaque nessa discussão é que a preservação/conservação do patrimônio cultural também é uma tarefa a ser desempenhada no universo escolar, considerando a escola como local de construção da identidade cultural, da cidadania e um ambiente de sociabilidade.

Assim sendo, segundo Bessegato e Milder (2005, p. 85), “é essencial levarmos o patrimônio para as salas de aula”. O caminho a ser desenhado, então, passa necessariamente por uma articulação entre arqueologia, Educação Patrimonial e práticas pedagógicas (interdisciplinares), baseada nos conceitos e nas normas de proteção patrimonial e da pedagogia ou do ensino, tais como, identidade cultural, diversidade e, sobretudo, valorização, apropriação e preservação dos recursos arqueológicos. Desse modo, entende-se que as ações pedagógicas podem ser consideradas como um forte aliado no campo da preservação do patrimônio cultural, possibilitando por assim dizer, a construção do aprendizado e aproveitamento da experiência com os patrimônios.

Nesse sentido, a Arqueologia Pública através de ações de cunho patrimonial, ao tecer laços com o universo escolar de forma interdisciplinar e transversal, pode contribuir imensamente para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para tecer novas redes de saberes entre a teoria e a prática, o patrimonial e o social, a razão e a emoção, o pensado e o vivido. Dessa maneira, a arqueologia deve sempre manter um diálogo com as discussões pedagógicas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e se movimentar dentro do universo multidisciplinar, constituído pelas várias dimensões de patrimônio, com a capacidade de manusear ferramentas básicas para uma melhor socialização do conhecimento dos bens arqueológicos e de forma acessível a todos os públicos.

Nessa perspectiva, é válido considerar que a educação é uma das práticas essenciais na Arqueologia Pública. Para Funari e Robranh-González (2008),

Atualmente é bem aceito que a arqueologia e a educação são indissociáveis, e que o passado é muitas vezes representado como um espelho dos grupos dominantes em uma determinada sociedade. Tanto educação quanto arqueologia podem lidar com a interpretação do presente e do passado para forjar identidades úteis para as pessoas no poder, destarte, arqueólogos e educadores têm sido promotores ativos de abordagens críticas. Assim, a arqueologia é capaz de dar voz às

"maiorias silenciosas" que estão representadas nos registros materiais, à luz de seus próprios interesses e perspectivas. A arqueologia e a educação interagem especialmente nos museus, salas de aula e livros didáticos (Funari e Robranh-González, 2008, p. 19).

Observa-se ainda, que a relação entre arqueologia e educação assume importância e ganha espaços para discussões a partir da década de 1980. Principalmente, devido aos debates provenientes do Congresso Mundial de Arqueologia (1986), que vislumbrava a tarefa de trazer a arqueologia para o público em geral, tendo, como máxima, a perspectiva de que aquilo que o conhecimento arqueológico pode oferecer é precioso cientificamente e, sobretudo, socialmente. Desse modo, podemos reforçar a importância da interação entre Arqueologia Pública e educação para construção de uma sociedade plural onde possam ter lugar múltiplas vozes.

A partir da perspectiva acima descrita os arqueólogos perceberam a importância da divulgação do patrimônio arqueológico e da educação como forma de disseminar o trabalho arqueológico e sua importância para construção do passado e para preservação desses bens culturais. As ações que abordem o conhecimento arqueológico, em consonância com os conhecimentos locais, dos indivíduos e dos grupos compõem referências de cunho patrimonial que, ao serem abordadas no ambiente escolar, tem um papel significativo por alcançar um público no qual o conhecimento está em formação e, assim sendo, essas ações educativas podem influenciar nas tomadas de decisões futuras relacionadas a proteção do patrimônio cultural.

É interessante destacar que trabalhar com o patrimônio cultural na escola envolve pensar o processo educativo em sua amplitude, envolve interação com a comunidade na qual se insere, com as vivências e experiências dos alunos. Destarte, se assume que o ensino formado a partir dos processos educativos constituem elementos fundamentais "porque terão a possibilidade de envolver todas as equipes, incluindo arqueólogos, educadores e comunidade local, em uma missão conjunta de preservação, conscientização e exercício da cidadania" (Vasconcellos, 2019, p. 260).

Dessa maneira é preciso que se criem todas as condições para facilitar o processo, por meio de práticas centradas na socialização do patrimônio arqueológico através da Arqueologia Pública



e/ou Educação Patrimonial, ou mesmo de metodologias como a Arqueologia Experimental<sup>5</sup>, que garantam a efetivação de um discurso com a participação dos alunos.

Para tanto, faz-se necessário compreender que os arqueólogos voltados às práticas públicas, em ambiente escolar, tenham em mente também a experiência do aprendizado. Proporcionando uma vivência educacional oposta à educação "bancária", como define Paulo Freire (1987). Ou dito de outra forma, depositando informações/conteúdos sobre os alunos sem considerar o diálogo com suas vivências, interesses, saberes, percepções e interesses concernentes aos bens patrimoniais.

Uma vez que,

Arqueologia Pública, sobretudo as de entonação pedagógica, têm papel essencial na formação (e não condicionamento) do público leigo. O reconhecimento dos materiais, da função do arqueólogo, e do estatuto que esses devem ocupar no seio de sua comunidade devem ser escolhidos, discutidos e construídos no seio de um diálogo. Diálogo, no sentido mais amplo da palavra, ou seja, uma relação dialética, onde há certas interdependências. Os papéis são claramente diferentes, mas relativos (Lima; Francisco, 2006, p. 60).

Desse modo, considerando as ideias já discutidas nesse texto, podemos acrescentar que a arqueologia ao ser abordada nas escolas, como prática educativa, deve ter como objetivo formar alunos críticos e reflexivos que sejam capazes de desenvolver habilidades diversas de maneira a enxergar as relações sociais que ocorrem envolvendo patrimônios diversos. Logo, a arqueologia passa a ser utilizada como um caminho de educação para o patrimônio, tornando-se um meio facilitador na construção de possibilidades de os educandos realizarem uma interpretação dos conteúdos socioculturais e não uma simples assimilação ou absorção.

---

<sup>5</sup> A arqueologia experimental surge entre o final do século XIX e começo do século XX, com processos de experimentação para testar possíveis maneiras de se confeccionar um objeto e utilizá-lo, testando assim as premissas que haviam sido utilizadas para inserir determinados objetos nas classificações e cronologias então estabelecidas (Renfrew e Bahn, 2008). Contudo, é somente a partir da segunda metade do século XX que com o advento de projetos de longa duração, como *Overton Down Experimental Earthwork* realizado em Wiltshire – Inglaterra, que este campo de atuação dos arqueólogos toma forma (Renfrew e Bahn, 2008). Contemporaneamente, observa-se que "la dicotomía existente entre investigación y divulgación se encuentra en el centro de las discusiones que actualmente alrededor del contenido de la arqueología experimental" (Renfrew e Bahn, 2008, p. 83).

Segundo Gomes et al (2017), a educação patrimonial quando trabalhada como prática pedagógica voltada a ensinar sobre o patrimônio, deve se preocupar em apresentar um diálogo intimista entre saberes, reflexões e experiências entre os sujeitos que interagem pedagogicamente em relação ao patrimônio. Nesse sentido, “o professor tem a função de ajudar o aluno a se organizar, sensibilizando-o de forma que seus sentimentos possam ser expressos” (Bessegatto, 2004, p. 30). Ou seja, deve proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e relacionada com as experiências vividas por eles.

As experiências podem se tornar significativas e despertar o interesse pelo patrimônio cultural local e pelo patrimônio arqueológico usando estratégias para trabalhar patrimônio e ao mesmo tempo descobrir dos sujeitos participantes o que eles consideram patrimônio. A partir dessa perspectiva, podemos perceber o sentimento de pertencimento que aquelas pessoas têm com o patrimônio delas. Dessa maneira, entendemos que:

[...] as comunidades em torno dos bens patrimoniais também são produtoras de saberes e experiências; também fazem diferentes usos dos bens patrimoniais e estabelecem diferentes formas de relação com estes bens (Gomes, et. al, 2017, p. 59).

Nessa compreensão, quando se desenvolve trabalhos numa perspectiva de experimentação, ou experiencição, através dos “modos de saber e fazer” (antigos e contemporâneos) criam-se condições para que a comunidade se torne parceira na reafirmação dos valores culturais, na promoção e preservação do patrimônio arqueológico. Nessa perspectiva, entendemos que os bens culturais permitem a integração de diferentes saberes que vão muito além do estudo do passado.

### **Educação Patrimonial e o Saber Experienciado: tentando entender como a prática pode existir no espaço da sala de aula**

A percepção de que os conteúdos ligados a educação patrimonial não são frequentemente abordados no âmbito do espaço escolar, ou pelo menos, não são na mesma proporção que o meio pode ofertar, apesar de ser conflituoso, também nos é ponto de partida para visualizar possibilidades de alteração do quadro sem que seja preciso sair daquilo que é postulado na definição de educação patrimonial e, neste caso, privilegiando o espaço escolar e sua relação com os contextos em que os alunos estejam inseridos.

Nesse sentido, cumpre observar que as ações educativas carecem de ser desenvolvidas objetivando uma transformação da postura da comunidade em relação ao patrimônio cultural, o qual está, por diversas vezes, inserido em seu contexto. Dessa forma, o papel dos docentes se mostra de fundamental importância para o alcance desse objetivo, pois o educador tem o contato diário com o educando e é também elemento integrante/participante das comunidades locais.

O exercício da educação patrimonial deve ocorrer, de acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial,

[...] a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 6).

Dessa forma, o contexto de efetivação das práticas educativas pode ser desenvolvido sob variados, quais sejam: palestras informativas, atividades lúdicas, minicursos, aulas-passeio, debates e oficinas. A utilização de objetos, sejam esses, réplicas ou mesmo "originais", durante ações de educação patrimonial é um recurso pedagógico capaz de oportunizar uma melhor apreensão dos conteúdos. Essa apreensão é, pois, ato de experiência, entendida neste sentido como algo que "nos toca" e que pressupõe pensar a educação, ou o processo pedagógico a partir da relação "experiência/sentido" (Bondía, 2002).

Desse modo, compreende-se que a "experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência" (Dewey, 1958 *apud* Santos, 2011, p. 5).

O conhecimento sobre os objetos, de forma contextualizada, constitui-se em um processo de descobrimento no qual há duas perspectivas, a estética e a científica (Bittencourt, 2004) e dessa forma pressupõe-se que

Para o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, é fundamental uma aproximação do aluno com o objeto, deixando-o expressar livremente

suas impressões. Preferencialmente, deve ser-lhe possibilitado um contato físico com as peças, estimulando sempre suas impressões e favorecendo uma compreensão global proveniente de seu conhecimento intuitivo.

No tocante ao conhecimento da cultura material do ponto de vista científico, importa o aluno ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social (Bittencourt, 2004, p. 358).

As peças, ou objetos e documentos, quando utilizadas em atividades de educação patrimonial tem seu uso baseado no princípio da “descoberta”, e este princípio é norteado por dois caminhos de observação: a observação direta e a observação dirigida. Sendo assim, passam a ocorrer ações que contribuem para uma mudança de sensibilidade em relação ao patrimônio, implicando, através da descoberta, no ato de “enxergar” o que por vezes é apenas “visto”.

Esses princípios constituem formas de influenciar os educandos através de uma “educação do olhar” em que são instigados a parar e fixar o olhar sobre o(s) objeto(s). São adotadas nesses processos de observação as técnicas indicadas por Bittencourt (2004) para a descoberta e interpretação de objetos

Por intermédio da observação ocorre a identificação e a descrição do objeto. A etapa inicial corresponde a uma análise interna: o que é o objeto? De que é feito (tipo de material)? Como é feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses)?

Da observação do objeto isolado passasse à comparação dos objetos. Nessa etapa realiza-se um processo de seleção de peças semelhantes ou diferentes, de ordenação, tentando identificar o objeto em relação aos outros, a fim de chegar ao que os especialistas denominam de tipologia. Pode-se, então, tentar identificar o contexto no qual o objeto foi produzido, em que lugar e quando foi produzido. Em geral, denomina-se essa etapa de classificação do objeto, a qual visa também ao entendimento dele como elemento de determinada cultura (Bittencourt, 2004, p. 359).

Findas essas etapas é solicitado que os educandos sintetizem suas descobertas, pressupondo que desta maneira e, pautado nas ações anteriores, os indivíduos serão capazes de situar cronologicamente e contextualizar os objetos, relacionando-os, por exemplo, com atividades econômicas, desenvolvimento tecnológico, costumes organizações de trabalho ou familiares (Bittencourt, 2004).

Desta maneira, compreende-se que poderão ser desenvolvidos, através da experimentação, do ato de experimentar/vivenciar, processos que atuem de maneira a contribuir para a compreensão de realidades passadas e, quando possível, inferir ou interpretar em diferentes níveis, é claro, contextos atuais.

Partindo deste entendimento, colocamos ainda a discussão a possibilidade de que a Teoria da Objetivação, ou TO, seja também algo a ser pensado no âmbito da Educação Patrimonial ou nas ações que visem educar para o patrimônio. Isto, porque entendesse que a TO propõe um saber experienciado e contextualizado, que busca no processo educativo firmar-se a partir das vivências e visões dos indivíduos já construída(s), não obstante suas condições socioculturais. Embora os preceitos teóricos da TO não sejam formulados ou propostos diretamente para os atos de *educar para o patrimônio*, existem postulados que trazidos para a educação patrimonial intensificam a eficiência do processo, sobretudo, no presente texto levando-se em conta os diálogos com Bittencourt que foram anteriormente referidos.

Os fundamentos da Teoria da Objetivação podem ser relacionados ao século XIX e teriam encontrado sustentação, mais precisamente, no materialismo dialético de Hegel e, posteriormente, nas visões de Karl Marx. Paralelo a isto, encontra também suporte no que foi construído por Vygotsky nos anos 1930 envolvendo diálogos entre “conhecimento (dimensão do saber) e o vir a ser (dimensão do sujeito)” (Camilotti e Gobara, 2018, p. 2). A partir da TO, o projeto educacional é constituído na ideia de que o conhecimento é algo que não é inerente a um único sujeito, mas aflora na humanidade, como a cultura, emergindo da criatividade do homem. (D’Amore e Radford, 2017).

Dessa maneira, Radford, aponta

El saber es algo que está en la cultura y que podemos (o no) encontrar en el curso de nuestra vida (dependiendo de las redes culturales-históricas-políticas de acceso al saber que operan ubicuamente en nuestra sociedad). Nuestro encuentro con sistemas de pensamiento cultural e históricamente constituidos (por ejemplo, matemáticos, científicos, estéticos, legales, etc.) es lo que llamamos objetivación. (Radford, 2020, p. 4).

Olhando por esta perspectiva, a TO relacionasse com o ato de educar para o patrimônio na medida em que proporcionaria aos educandos, através de *processos de objetivação*, a

capacidade dos indivíduos de formular, moldar e aprender, construindo dessa forma conhecimentos sistemáticos que seriam refletidos nas maneiras de pensar e agir e, assim sendo, possibilitando posicionamentos críticos ou não sobre os patrimônios em suas esferas de conservação, enquanto atuação “física” sobre os bens, e preservação, que implica necessariamente a conscientização e valorização dos bens culturais.

Ainda acerca da Teoria da Objetivação, Radford (2020) pontua que

Los procesos de objetivación son aquellos procesos de notar algo culturalmente significativo, algo que se revela a la conciencia no pasivamente sino por medio de la actividad corpórea, sensible, afectiva, emocional, artefactual y semiótica. (Radford, 2020, p.4).

Assim sendo, percebemos diálogos que formam ligações entre os elementos postulados Radford (2020) e as assertivas de Bittencourt (2004), que estão na relação potencial dos objetos/documentos naquilo que cumpre o ato de educar para o patrimônio, ou seja, através do uso da cultura material e em atividades compostas por ambos os preceitos: processos de objetivação e saber experienciado.

Tem-se, desta forma, a conjugação de uma abordagem baseada na capacidade de que no interior dos espaços escolares os saberes interdisciplinares e interpessoais, tendem a contribuir para a ligação dos educandos com os processos históricos e o entendimento dos cenários socioculturais nos quais estão inseridos. Isto ocorreria, principalmente, pela escolha da observação contextualizada de bens culturais de seus cotidianos.

Os artefatos concebidos e utilizados pelos seres humanos constituem importante meio de preservar a memória, reconstruir a História e proporcionar às gerações que se sucedem a possibilidade de construir consciência da trajetória histórica de sua sociedade (Abud e Glezer, 2004, *apud* Abud; Silva; Alves, 2010, p. 111).

Considerando, então, os bens culturais, como, por exemplo, os artefatos, e promovendo o ato de educar/ensinar de forma contextualizada, tem-se a formação da *dimensão do saber*, e, também, a formação das visões dos alunos, naquilo que é o *vir a ser*, compondo um quadro dialético de formulações e reformulações, ou de experiências e sentidos. Um bom exemplo disto é a possibilidade de preservação da memória e formação de uma consciência histórica de sua

sociedade, através dos artefatos, como está destacado na citação acima, que pode ser visto como um saber e ato de educação patrimonial.

Nesse sentido, entende-se que o potencial dos bens culturais no ato de educar para o patrimônio reside, conforme os diferentes entendimentos sobre *patrimônio*, na capacidade de diálogo entre a materialidade (Miller, 2013) com o imaterial (vivências, cotidiano, relações sociais, tradições, ritos, entre outros). A partir da mescla das perspectivas, os alunos seriam levados de uma abordagem material (*olhar sobre o objeto*), para a subjetividade própria do entendimento de si e do(s) outro(s), que entre outros aspectos baseia-se, entre outros possíveis aspectos, na: construção da valorização e usos do patrimônio; no desenvolvimento de indivíduos mais reflexivos e éticos; no âmbito da importância ao que “toca” um saber patrimonial e a sua função na sociedade; na construção de uma ética comunitária ao conceber a preservação.

## Referências

- ABUD, K.; SILVA, A. C. M; ALVES, R. 2010. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning.
- ALMEIDA, M. B. de. 2003. O público e o patrimônio arqueológico: reflexões para a arqueologia pública no Brasil. *Habitus*. v. 2., n. 1, p. 275-295.
- AQUINO, C. V. 2014. Educação patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade. João Pessoa: Iphan, p. 25-31.
- BASTOS, R. L. 2007. Preservação, arqueologia e representações sociais: uma proposta de arqueologia social para o Brasil. Erechim: Habilis.
- BESSEGATO, M. L.; MILDNER, S. E. S. 2005. OH! A sala de aula como um local de interjeição as questões patrimoniais. *Arkeos. Perspectivas em diálogo*. n. 15. P. 81-94
- BESSEGATTO, M. L. 2004. O patrimônio em sala de aula. Fragmentos de ações educativas. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf.
- BITTENCOURT, C. M. F (org.). 2002. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, C. M. F. 2004. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora.

BONDÍA, J. L. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Artigo 216. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_216\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp) , acesso em 16 de janeiro de 2020.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMILOTTI, D. C.; GOBARA, S. T. Contribuições da Teoria da Objetivação para delineamento de uma formação continuada para professores de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. *Tecné, Episteme y Didaxis*. [S. l.], n. Extraordin, 2018. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8842>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CARTA DE VENEZA. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf> , acesso em 16 de janeiro de 2020.

CHAGAS, M. S. 2004. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas (Iphan)*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 136-146.

CHOAY, F. 2006. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/ UNESP.

COSTA, S. C. 2014. O patrimônio cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses. In: INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade. João Pessoa: IPHAN, p.8-17.

D’AMORE, B.; RADFORD, L. 2017. Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

FARIAS, E. K. V. 2002. A construção de atrativos turísticos com a comunidade. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (org.). Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasilis, p.59-74.

FERNANDES, T. C.; BROCHIER, L. L. 2012. A educação patrimonial na avaliação de impacto ambiental: possibilidades de aplicação de uma perspectiva de arqueologia pública. *Revista Arqueologia Pública*, vol. 5, n. 1[5], p. 32–43.



- FLORÊNCIO, S. R. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J. I. M.; RAMASSOTE, R. 2014. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/CEDUC.
- FREIRE, P. 1987. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FUNARI, P. P. A.; ROBRAHN-GONZÁLEZ, E. M. 2008. Ética, Capitalismo e Arqueologia Pública no Brasil. História (São Paulo), vol. 27, n. 2, p.13-30.
- FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. 2006. Patrimônio Histórico e Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GOMES, A. T.; NEGRÃO, A. G.s; COSTA MARANHÃO, H. M. S.s da; VILLARIM, L. A.; CARVALHO DO BU, V. do. 2017. Proposta de roteiro turístico interpretativo e educação patrimonial na cidade de João Pessoa-PB a partir dos itinerários intramunicipal. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDIFICADO ARQUIMEMÓRIA 5, 2017, Salvador. Anais do V Encontro Internacional sobre Preservação do Patrimônio Edificado. Salvador: IAB-BA FAUFBA.
- HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. 1999. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: Iphan.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. 2014. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducacaoPatrimonial\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf). Acesso em: 12.jan.2020.
- JORGE, V. O. 2000. Arqueologia, Patrimônio e Cultura. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEAL, C. F. 2016. Patrimônio e desenvolvimento: as políticas de patrimônio cultural nos anos 1960. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material. São Paulo. vol. 24, n. 1, p.99-136.
- LIMA, L.; FRANCISCO, G. da S. 2006. O que é isso? Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de arqueologia pública em Paranã – TO. Revista Arqueologia Pública, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 49–62.
- MENEZES, V. H; BIAZOTTO, T. do A.; MORAIS, G. S.; POMPEU, P.; MONTEIRO, A. L. M.; CARVALHO, A. V. 2014. Construções de diálogos e compartilhamento do conhecimento – algumas reflexões acerca da divulgação científica, educação patrimonial e arqueologia pública. Cadernos do Lepaarq. n. XI, n. 21, p.124—137.
- MILLER, D. 2013. Trecos, Troços e Coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar.

NASCIMENTO, F. B. 2016. Patrimônio cultural e escrita da história: a hipótese do documento na prática do IPHAN nos anos 1980. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material. São Paulo. vol. 24, n. 3, p.121-147.

OLIVEIRA, C. D. X. de; SOARES, N. F. 2014. O ABC dos museus: relatos e experiências de sala de aula. In: INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade. João Pessoa: IPHAN, p.42-49.

RADFORD, L. 2020. Un recorrido a través de la teoría de la objetivación. In: RADFORD, L; GOBARA, T (Orgs.). Teoria da Objetivação: Fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, p.15-42

RENFREW, C; BAHN, P. 2008. Arqueología. Conceptos Clave. Coyoacan, México, D.F: Akal.

SANTOS, M. C. do. 2011. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. Atas do VIII ENPEC - Encontro Nacional de Educação em Ciências. Campinas/SP: UNICAMP.

SOARES, A. L. R.; SOUZA, C. S. ; CARDOZO, L. S. ; ALBARELLO, T. H. 2007. A Educação Patrimonial como um instrumento de preservação e democratização da memória e do patrimônio nos museus. Cadernos do CEOM (UNOESC). vol. 26, p. 109-136.

TORELLY, L. P. P. 2012. Notas sobre a evolução do conceito de patrimônio cultural. Fórum Patrimônio. vol. 5, n. 2, p.1-18.

TORRES, A. M. 2017. Prática Arqueológica e Educação Patrimonial: apresentação do dossiê. Revista Temporis[ação]. v. 17, n. 1, p.10-19.

UNESCO. Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, 1972. Disponível em: <http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>, acesso em 16 de janeiro de 2020.

VASCONCELLOS, C. de M. 2019. Arqueologia e educação patrimonial: a experiência do MAE-USP. Revista CPC. n. 14, p. 255-279.

VIANA, U. F. 2009. Patrimônio e Educação: desafios para o processo ensino aprendizagem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense: Centro de Pós-Graduação em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói/RJ.