

DOI 10.20396/rap.v14i1.8658927

**UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NOS DIAS
ATUAIS**

*Leandro Vieira da Silva*¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer algumas reflexões sobre o papel dos mediadores na educação patrimonial, mais especificamente em relação ao contexto do patrimônio arqueológico. Essa é uma problemática importante e bastante atual, tendo em vista o desconhecimento da população brasileira sobre a ciência arqueológica e o pouco contato direto do público com o patrimônio arqueológico durante as atividades educativas. O potencial das Unidades de Conservação, enquanto espaços territoriais alternativos para desenvolver programas de educação patrimonial, também está colocado neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Unidades de Conservação, Educação Patrimonial, Patrimônio Arqueológico, Arqueologia Pública; Mediação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of mediators in heritage education, more specifically in relation to the context of archaeological heritage. This is an important and very current issue, given the ignorance of the Brazilian population about archaeological science and the low direct public contact with archaeological heritage during educational activities. The potential of Conservation Units, as alternative territorial spaces for developing heritage education programs, is also highlighted in this article.

KEYWORDS: Conservation Units; Heritage Education; Archaeological Heritage; Public Archaeology; Mediation.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de los mediadores en la educación del patrimonio, más específicamente en relación con el contexto del patrimonio arqueológico. Este es un tema importante y muy actual, dada la ignorancia de la población brasileña sobre la ciencia arqueológica y el poco contacto público directo con el patrimonio arqueológico durante las actividades educativas. El potencial de las Unidades de Conservación, como espacios territoriales alternativos para desarrollar programas de educación patrimonial, también se destaca en este artículo.

PALABRAS CLAVE: Unidades de Conservación; Educación Patrimonial; Patrimonio Arqueológico; Arqueología Pública; Mediación.

¹ Analista ambiental do Instituto Estadual de Florestas do Estado de Minas Gerais. Geógrafo, Bibliotecário, especialista em Solos pela UFLA, mestre em Arqueologia pela UFMG e Doutor em Arqueologia pela USP.

INTRODUÇÃO

O tema da “*educação patrimonial*” é um assunto tão abrangente e multifacetado que podemos abordá-lo a partir de situações do nosso cotidiano, percorrendo sobre ela de forma generalizada ou desenvolver teses das mais complexas. Sendo arqueólogo, eu percebi a relevância desse tema para minha prática profissional e tomei a iniciativa de buscar maior formação acadêmica neste campo do conhecimento, mais precisamente no ano de 2013, por meio de um curso ministrado pela Professora Doutora Márcia Bezerra, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A Arqueologia Pública era o ponto central daqueles encontros, no qual tive contato com textos e discussões sobre questões relativas a temáticas como a “Arqueologia Descolonizante”, o “Arqueoturismo”, a “Arqueologia Etnográfica”, a “Arqueologia Colaborativa”, a “Arqueologia e os Direitos Humanos”, além da própria “Educação Patrimonial”, por serem conteúdos relacionados à Arqueologia Pública.

A partir da minha própria experiência pessoal na avaliação, acompanhamento e execução de ações ligadas aos programas de Educação Patrimonial em Unidades de Conservação, apresento esse artigo, que tem por finalidade discutir de forma reflexiva sobre a importância da mediação do arqueólogo em projetos de educação patrimonial e, para tanto, coloquei algumas questões iniciais para conduzir este tema ao longo do texto:

- 1- Como os arqueólogos vem trabalhando as atividades ligadas à educação patrimonial em relação aos conteúdos relativos ao período pré-colonial?
- 2- Existem caminhos alternativos para trabalhar o senso crítico do público-alvo, para além das perspectivas conteudistas?
- 3- Cabe as Unidades de Conservação, enquanto espaços que potencialmente apresentam sítios arqueológicos, assumir um papel mais propositivo em relação à promoção da Educação Patrimonial?

Estes questionamentos abriram o caminho para uma breve reflexão para expor a problemática das mediações nos programas de Educação Patrimonial e explorar a aplicação destas ações educativas em espaços ainda subaproveitados pela arqueologia brasileira, como as Unidades de Conservação.

REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Penso que propostas educacionais que não despertam o senso crítico ou ainda alinhadas com os discursos de grupos dominantes, podem ser falaciosas e que não possuem a força necessária para transformar o atual panorama da educação presente no país, que ainda apresenta baixos índices de instrução cultural do povo brasileiro. E quando a questão educacional é colocada para o âmbito da Arqueologia, suas ações são muitas vezes vistas como verdadeiras propagandas, através de uma visão mercadológica, sobretudo na Arqueologia de Contrato², que tem por foco desenvolver ações fortemente pragmáticas, a exemplo da clássica ação de divulgar os números de cartilhas distribuídas, sem levar em consideração que cartilha distribuída não significa cartilha lida e, sobretudo, entendida. Em muitos casos, elas possuem conteúdos sobre o patrimônio arqueológico que pouco agrega ao destinatário e não raras as ocasiões em que há a preocupação maior é de simplesmente estampar fotos dos próprios arqueólogos em campo, para fins de autopromoção e deixando o conteúdo em segundo plano.

Esse tipo de ação é tão marcado no histórico das ações de educação patrimonial, que por ocasião da reformulação do processo de licenciamento no âmbito da arqueologia, a questão foi colocada de forma explícita na Instrução Normativa IPHAN N. 01 de 2015, onde no artigo 45, no inciso VII, no parágrafo 4, dispõe que: “*Atividades pontuais, tais como: palestras e ações de caráter exclusivamente promocional, assim como atividades de esclarecimento e divulgação, não são suficientes para caracterizar Projetos Integrados de Educação Patrimonial*”.

Pensando especificamente no público juvenil em idade escolar, os programas de educação patrimonial repassam por vezes o patrimônio arqueológico de forma conteudista e burocrática, associada a um precário entendimento sobre o período pré-colonial, isso quando sobressai nos materiais educativos a ideia errônea de que o arqueólogo é aquele profissional que tem como único objetivo encontrar “coisas antigas e/ou valiosas”. Após o recebimento dessas informações, muitos desses jovens em pouco tempo não se lembram, sequer, sobre o assunto apresentado durante as atividades.

² Arqueologia de Contrato é um termo popularizado na arqueologia brasileira que se refere basicamente aos trabalhos realizados dentro do contexto do licenciamento ambiental. Atualmente, a arqueologia voltada para o licenciamento ambiental é principal campo de trabalho do arqueólogo no Brasil.

Os passos apressados e o ritmo implacável do cotidiano nos centros urbanos diminuem o tempo disponível para a elaboração de pensamentos analíticos e cada vez mais se assiste ao domínio da palavra abreviada e dos textos fragmentados, como as centenas de cartilhas que são elaboradas e distribuídas pelos programas de educação patrimonial. Comportamentos e contextos que parecem cada vez mais distante de uma postura idealmente mais crítica, e é justamente este distanciamento entre conteúdo a ser transmitido e a capacidade de crítica do público-alvo, que os profissionais ligados à Educação Patrimonial têm como principal desafio, segundo Oliveira (2010):

“O escopo é priorizar ações educativas que instigam na população uma identificação com o conhecimento colocado em pauta. A provocar e instar para as percepções e apreensões do que está sendo apresentado e trabalhado, busca-se travar relações de reconhecimento ou estranhamento, na relação com a ancestralidade, principalmente de grupos étnicos como o indígena e o africano, dos quais restam apenas fragmentos da materialidade de sua cultura. O princípio norteador é possibilitar à apreciação crítica da atuação histórica destes povos na sociedade brasileira, em contestação as informações veiculadas por órgãos oficiais e consolidadas no imaginário social” (OLIVEIRA, 2010, p. 194).

Seguramente, sabemos que há questões mal avaliadas e precariamente aplicadas em relação à educação patrimonial no Brasil e que solicitam uma atenção maior dos educadores e arqueólogos. Neste começo de século, o próprio uso das tecnologias voltado para fins educacionais nos oferece recursos jamais pensados e que podem ser instrumentos importantes para aprimorar e democratizar ações educativas, como a possibilidade de acessar acervos inteiros de um museu pelo computador, possibilitando adotar inúmeras estratégias para fins didáticos (FUNARI, 2018) ³. Contudo, a disseminação da tecnologia da informação ainda não envolveu todas as camadas sociais de forma igualitária e o que temos diante à nossa frente é um cenário de forte assimetria social e agravada pela ascensão de comportamentos intolerantes.

Diante de tal quadro, como aplicar de forma efetiva a Educação Patrimonial diante das inúmeras limitações? Como utilizar o patrimônio arqueológico presente nas Unidades de Conservação como instrumentos de formação e de esclarecimento? Com maior ou menor capacidade reflexiva, quantos dos arqueólogos e dos educadores estão envolvidos

³ Há inúmeros museus que disponibilizam sua coleção online, possibilitando a realização de uma visita virtual, dentre os mais famosos estão o Museu do Vaticano em Roma, o Museu Arqueológico em Atenas, o Museu do Prado em Madri, o Metropolitan Museum em Nova Iorque, o Museu do Louvre em Paris, etc.

no uso da cultura material como elemento capaz de levar os indivíduos à crítica? Segundo a Portaria IPHAN N. 137 de 2016, no artigo 3, as diretrizes da educação patrimonial são:

I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;

II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;

III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;

IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;

V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;

VI - Considerar a intersectorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;

VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;

VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

De fato, no âmbito da Arqueologia, a Educação Patrimonial, é entendida por alguns como uma verdadeira “*tábua da salvação*”, enquanto instrumento de mudança e de enriquecimento, quer seja nas individualidades ou nas coletividades, todavia isso seria tão certo se não fosse a inusitada incoerência de desenvolver ações de educação patrimonial sem a presença do próprio patrimônio arqueológico. Se o objeto de estudo da Arqueologia é justamente a cultura material, como é possível executar programas de Educação Patrimonial sem que o público tenha acesso aos artefatos ou aos sítios arqueológicos? Como ocorre essa contradição?

Entre as idéias usadas pelos programas de educação patrimonial, desenvolvidas por esses profissionais da educação e sem contar a participação efetiva dos arqueólogos, são aquelas que estabelecem um elo da disciplina arqueológica com as metáforas da aventura para incentivar o gosto e o interesse pelo patrimônio arqueológico. O aspecto aventureiro, obviamente, sugere a ligação entre o ato de pesquisar em lugares exóticos, como florestas, desertos, cavernas, fundos dos mares, etc aliada à excitação de entrar em contato com o inédito, com o desconhecido, com o mistério, um chamariz perfeito para atrair a atenção do público. Poderíamos acrescentar uma pitada de esoterismo, lamentavelmente ainda usados em alguns programas de educação patrimonial elaborados por profissionais que não tem conhecimento e nem o suporte para tal, apresentando conteúdos recheados de

interpretações fantasiosas sobre o passado da humanidade e que apenas reforça o sentimento de *mitomania* de algumas pessoas (PROUS, 1992).

Aliada a estas abordagens inadequadas, há ainda conceitos completamente errôneos e que estão profundamente entranhados no imaginário popular. Qual arqueólogo nunca ouviu alguém confundir Arqueologia com Paleontologia, ou ouviu frases de que: “*arqueologia é um hobby*” ou que “*arqueologia subaquática é caça ao tesouro*”. Igualmente comum é associar a imagem do profissional à figura do personagem *Indiana Jones*, o super-herói do cinema que busca objetos mágicos e/ou preciosos⁴. Essa forte associação entre a Arqueologia e o super-herói já provocou tamanho incômodo, que alguns arqueólogos pediram até a morte da personagem (ZANETTINI, 1991; CARVALHO, SILVA, 2013). Há também equívocos até sobre as atividades de campo, como o próprio autor deste artigo que já ouviu uma colega da área de educação afirmar que: “*a escavação arqueológica deve ser uma atividade muito relaxante, porque parece com jardinagem!*”.

Apesar da Instrução Normativa IPHAN N. 01 de 2015, que estabelece em seu artigo 35, no inciso V, no parágrafo 3 de que a educação patrimonial: “*poderá ser realizada pelo Arqueólogo Coordenador ou por Arqueólogo Coordenador de Campo por ele designado*”, contudo confusões conceituais e as metáforas equivocadas ainda estão presentes em ações educativas, talvez pelo estigma negativo que a educação patrimonial possua dentro do meio arqueológico, enquanto uma área de atuação menor, com menos prestígio e, portanto, relegada a um plano secundário.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Como arqueólogo, creio plenamente no potencial da Educação enquanto emancipação, cruzamento e redenção, mas por outro lado percebo um discurso vago e inócuo sobre a educação patrimonial. O discurso na crença inabalável, quase impositivo, sobre a importância da *educação patrimonial* não encontra espaço para ponderar sobre as consequências de ações meramente padronizadas, as quais são constantemente realizadas e que oferecem ao público não mais que uma falsa percepção de que está aprendendo algo sobre o passado.

A predominância dessa falta de mediação entre *patrimônio arqueológico-arqueólogos-público* favorece a manutenção da situação daqueles cidadãos que não compreendem seu passado e que poderiam fazer deste conhecimento uma razão de orgulho e empoderamento social. É bastante freqüente que os participantes dos programas de educação patrimonial relatem sobre uma sensação de fastio, de incompreensão, já que as atividades não costumam despertar reflexões ou espantos, pelo contrário, apresentando-

⁴ Após o lançamento do filme “*Os caçadores da arca perdida*” em 1981, devido ao grande sucesso de bilheteria e a própria preocupação dos arqueólogos de verem sua profissão ser confundida com as peripécias da personagem, o ator Harrison Ford, que deu vida ao super-herói, se prontificou a participar de um documentário para mostrar o árduo e minucioso trabalho dos arqueólogos pelo mundo, a fim de desconstruir a imagem divulgada pelo cinema sobre a ciência arqueológica.

se completamente esvaziadas de qualquer poder emancipatório. A proposta dessas ações não permite que os indivíduos tenham condições para se estabelecer uma experiência metódica, consistente, direta e sensorial com o patrimônio arqueológico, possibilitando a formação de novas percepções.

Arqueólogos e educadores precisam, conjuntamente, considerar as especificidades e as complexidades dessas ações, para que os indivíduos possam compreender de forma minimamente satisfatória sobre suas raízes e desmitificar as razões de uma suposta falta de interesse dos brasileiros sobre o passado⁵. Por detrás da imagem de um país que, aparentemente, não se interessa por sua história, há na verdade um problema de escala maior: a de um Estado que não investe na Educação. Isso não é apenas o resultado de más gestões ligadas às esferas da administração pública nas últimas décadas, mas é o efeito sociocultural de séculos de colonialismo, os quais explicam a permanência desse estado retardatário de cultura e de erudição tão desigual que existe entre a população brasileira.

Penso que reproduzir o discurso corrente sobre a importância da educação e sem apresentar efetivamente nada de novo, as ações de educação patrimonial dificilmente se desvencilhará de uma concepção mecanicista, voltadas para atender as exigências burocráticas dos órgãos públicos e reduzindo a educação patrimonial a uma simples atividade de transferência de informação, sem provocar no sujeito a necessária competência para refletir por si mesmo e sobre a sua realidade.

Por certo, é preciso de atenção para o fato de que a formação de um público crítico não ocorre no vazio, uma vez que o próprio conceito de “patrimônio arqueológico” não é algo natural, mas que é cultural e historicamente construído. A especificidade do patrimônio arqueológico indica que a educação patrimonial, deve estar sempre circunstanciada, quer seja pelo profissional a frente do projeto, pelo local onde está sendo feita as ações ou pela natureza das coleções a serem trabalhadas, etc.

Esses fatores fazem com que as próprias leituras sobre o patrimônio arqueológico sejam relativizadas, já que a cultura material de grupos humanos do passado tem o poder de provocar diferentes sensações, quando confrontadas com as normas, os princípios, as regras, os valores e a estética que estão imbuídos nos próprios indivíduos, fazendo surgir à tona simpatias, antipatias, espantos, preconceitos, perplexidades, conflitos, etc e que devem ser canalizados para o estabelecimento de diálogos e de reflexões, tanto para quem é o público-alvo, como também para o profissional que está conduzindo a ação (CARNEIRO, 2009).

Nesta direção, defendo a ideia de que a educação patrimonial precisa ser pensada para cada contexto, e sem a necessidade de apelar para o lado supostamente

⁵ Existem algumas vozes acadêmicas que discordam dessa ideia, como a escritora e historiadora Mary Del Priore, que já mencionou em várias entrevistas que os brasileiros “adoram ouvir histórias”, desde as pessoas mais simples até indivíduos altamente escolarizados. Uma realidade que, segundo a escritora, foi constatado a partir de suas experiências pessoais com o grande público por meio da divulgação dos seus livros.

“aventuresco” da Arqueologia. E a questão vai além, é preciso que a educação patrimonial se desvincule de modelos internacionais acriticamente importados ou de interpretações céleres de documentos internacionais, ou mesmo nacionais, a exemplo do “*Guia Básico de Educação Patrimonial*” (1990), ou mesmo o “*Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*” (2007), os quais foram sem dúvida, grandes marcos da área da educação dentro dos mecanismos legais do patrimônio, como afirmam Dropa *et al* (2016):

“Por outro lado, discussões e análises, contribuem para o avanço teórico e epistemológico da Educação Patrimonial, quando questionam algumas afirmações e postulados do Guia e Manual, principalmente os que afirmam que os mesmos eram voltados para roteiro de atividades a serem desenvolvidas não apresentando possibilidades de discussão sobre o patrimônio e a educação.” (DROPA *et al*, 201, s.p.).

Inquestionavelmente, grandes progressos foram feitos a partir destes manuais, entretanto, existe a necessidade de se avançar nas discussões e nas metodologias. Mesmo porque, há vários países que tem feito justamente isso: fugindo dos padrões e adaptando as ações a cada realidade local. E não é preciso buscar exemplos em países desenvolvidos, um exemplo está na América Latina, como é o caso de Belize. Pequeno país da América Central, de língua inglesa e que faz fronteiras com o México e a Guatemala, Belize é bastante conhecido na Arqueologia por ter sido uma parte integrante do antigo território da cultura maia.⁶

Neste país existe um grande debate de natureza moral e ética sobre o uso do patrimônio arqueológico, que muito se deve pelo nível alarmante de pobreza em que se encontra a sua população. Hollowell (2006) relata que as comunidades locais realizam cerimônias nos sítios arqueológicos maias e que, em seguida, recolhem artefatos para sua venda. As comunidades arrogam que os vestígios são herança direta de seus ancestrais e que a venda é destinada a melhorar o nível de renda das famílias. E vão além, alegando que os verdadeiros saqueadores são os arqueólogos, por levarem sua fonte de sustento.

Diante desta encruzilhada de natureza ética, pesquisadores estão tentando modificar este quadro, como o estudo de caso apresentado por McGill (2012), onde a partir de abordagens que entrelaça arqueologia, antropologia, história e educação, tentou-se compreender como os mais jovens aprendem história, arqueologia e diversidade cultural em Belize, enfocando para além dos conhecimentos adquiridos, o entendimento errôneo acerca

⁶ A civilização maia se estabeleceu no território dos atuais estados mexicanos de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Tabasco e Chiapas, além dos países situados na América Central: Belize, Guatemala, Honduras e El Salvador.

da prática arqueológica. E para atingir tal objetivo, a autora desenvolveu uma detalhada investigação de natureza etnográfica com estudantes do nível primário na sua região de pesquisa, a fim de compreender como se dava a mediação destes alunos com os sítios arqueológicos maias e como os estudantes vêem o trabalho dos arqueólogos.

A pesquisadora acredita que os conhecimentos adquiridos podem ser uma importante ferramenta de trabalho para uma melhor mediação entre os cientistas e as comunidades locais de forma a atender as necessidades, os interesses e as expectativas dos arqueólogos e dos não-arqueólogos:

“Embora seja importante para os jovens entenderem que os artefatos arqueológicos são frágeis e que são frequentemente colocados em museus (e não nos bolsos dos arqueólogos), é potencialmente problemático se eles pensarem sobre a arqueologia como algo intocável, inacessível e puramente orientada a objetos. A arqueologia deve ser ensinada como uma ciência acessível que conecta as pessoas com o passado.” (McGILL, 2012, p.483).

McGILL (2012) conclui que a aprendizagem sobre o universo da Arqueologia pelos cidadãos mais jovens e as formas como os mesmos interpretam o passado revelam a importância sobre o entendimento dos processos de educação pelos quais os jovens passaram e o consequente desenvolvimento de políticas públicas de patrimônio cultural, a fim de sanar os erros e as insuficiências destes processos educacionais.

Acreditar no poder transformador do patrimônio arqueológico, como o caso de Belize, inclui também em desconfiar de soluções imediatistas e pragmáticas que orientam a promoção do patrimônio, algo tão comumente apresentado em Planos de Manejo para Unidades de Conservação ou ainda em Estudos de Impactos de Ambiental (EIA) para fins de licenciamento ambiental, baseando-se na crença de que o público pode ser facilmente convertido em seu defensor e não prevendo o estabelecimento de contato direto do público com o patrimônio arqueológico.

Em relação à questão do poder transformador do patrimônio arqueológico, permito-me fazer uma breve interrupção, para relatar uma experiência pessoal em relação à educação patrimonial em uma determinada Unidade de Conservação. Há 5 anos atrás, fui convocado pela minha diretoria a visitar um Parque com o objetivo de realizar um reconhecimento inicial sobre o patrimônio arqueológico situado naquela Unidade de Conservação. Sabia-se que essa nessa área havia um grave problema entre o Estado e um

grupo de indígenas que moram em seu entorno e que reivindicavam o direito de uso de uma parcela daquele território.

Por uma questão de rotina de trabalho, tinha em mente levantar o maior número possível de informações no escritório e, posteriormente, ir a campo para identificar os sítios arqueológicos e os locais de ocorrências isoladas. Dentre essas ações iniciais, uma delas era conversar com o próprio gerente da Unidade de Conservação e, para minha surpresa, o mesmo apresentava uma ideia profundamente preconceituosa sobre os indígenas, alegando que eram indivíduos primitivos, improdutivos e que não enquadravam em nossa sociedade.

Diante disso, decidi naquele momento mudar a minha metodologia de trabalho e iniciar a educação patrimonial com o próprio gerente da Unidade de Conservação, já na primeira vistoria em campo. Ao passo em que registrávamos os sítios arqueológicos, tentava explicar ao gerente conceitos e processos sociais considerados “básicos”, explicando o conceito de etnocentrismo, os efeitos da colonização portuguesa sobre as sociedades ameríndias, sobre como o pensamento dos antigos colonizadores ainda está presente na sociedade, o relativismo cultural, etc, sempre ilustrando com exemplos muito simples e, principalmente, buscando estabelecer a ligação dessas explicações “teóricas” com os vestígios que estávamos observando ao longo dos caminhamentos, como cerâmicas e registros rupestres.

Ao final da semana, no último dia da vistoria, o gerente aproximou-se de mim e em voz baixa e com um tom envergonhado, disse que refletiu bastante durante a semana e chegou à conclusão de que “*tinha um pensamento muito racista em relação aos indígenas*”. Apesar de saber que aquilo não resolveria os problemas por si só, senti que houve um enorme avanço, justamente por saber que mudança de mentalidade não é algo tão fácil, pois ela ocorre essencialmente de dentro para fora e não de fora para dentro. Os anos passaram, e a relação entre o poder público e os indígenas ainda não se resolveu por completo, mas o trato do gerente para com os indígenas melhorou de forma bastante significativa.

Assim, voltando à discussão, para o contexto específico das Unidades de Conservação, não se pode contentar com um plano mínimo de trabalho inserido de forma padronizada nos Planos de Manejo. Vista sob este prisma, a educação patrimonial

transforma-se em uma atividade meramente burocrática, com o objetivo de atender normas, portarias ou resoluções, sem se preocupar, em primeiro lugar, com os sentidos que tal prática possa vir a ter para o sujeito e para a comunidade que a qual pertence. É necessário pensar em abordagens e estratégias para públicos distintos, como os turistas que visitam os atrativos das Unidades de Conservação ou dos moradores que residem permanentemente nas áreas de entorno, os quais muitas vezes têm relações de ancestralidade com aquele patrimônio ou ainda, iniciar a educação patrimonial pela própria administração da Unidade de Conservação.

O processo de absorção do conhecimento, das informações e dos dados a partir dessas experiências, pode ensejar ao indivíduo um melhor entendimento sobre os processos sociais e compartilhar estas experiências com membros da sua família, da sua escola, do seu trabalho, etc. O contato direto do público com o patrimônio arqueológico se mostra como o melhor caminho para a educação patrimonial e as Unidades de Conservação, por serem espaços ecológicos protegidos pelo poder público de forma permanente, apresentam condições excelentes para desenvolver trabalhos em longo prazo. O caráter estável das Unidades de Conservação possibilita a aproximação do público geral e o patrimônio arqueológico, não somente no que tange à visita aos sítios arqueológicos, mas contando com os chamados “museus de parque” (CALDEIRA, 2005). Nesses espaços musealizados é possível explorar diversos conteúdos de forma interdisciplinar e, como ocorre em outras categorias de museus, é uma alternativa plenamente viável para a proposição de várias abordagens educativas, inclusive com perspectivas descolonizantes (BRUNO, 2014; CURY, 2017; GUERRA, VASCONCELOS, 2018; VASCONCELLOS, 2019). Esse contexto alia a cultura e o meio ambiente, conforme está disposto nos incisos III, VI, VII e VIII do 3º artigo da Portaria IPHAN N. 137 de 2016, citada anteriormente.

Longe de pretender traduzir esse complexo processo educacional num modelo fechado e estanque, através de fórmulas prontas, como guias e manuais, acredito que desenvolver o senso crítico dos indivíduos através de atividades que envolvam seus sentidos, a exemplo dos efeitos sensoriais, pode ser um dos caminhos alternativos a serem trabalhados junto a públicos variados (THOMAS, 2008; PELLINI, ZARANKIN, SALERNO, 2017; BEZERRA, 2018).

Ao concordar que o patrimônio arqueológico é de fato *fascinante* ou qualificá-lo com outros adjetivos similares, é um entendimento do qual eu mesmo me arrisco, justamente por se aproximar perigosamente daquela visão caricata da Arqueologia e por reconhecer as inúmeras falhas praticadas a partir dessa concepção. Mas aqui, ressalta-se que não se trata de uma fascinação no sentido frívolo, epidérmico e fetichista, mas feita a partir de uma mediação que proporcione uma empatia real com o patrimônio. Aderimos à opinião de Lima (2007) ao afirmar que:

“A arqueologia é uma atividade profundamente sedutora e o patrimônio arqueológico exerce grande fascínio sobre o público. Essa atração, quando bem canalizada pela educação, gera respostas muito positivas. O valor social desse patrimônio começa a falar mais alto, os indivíduos passam a se identificar com ele, e cria-se a condição empática necessária para sua defesa e proteção” (LIMA, 2007, p. 8-9).

Penso que o fascínio está na descoberta de um objeto, que vem após um profundo mergulho perante um artefato, quando estamos diante de uma enigmática pintura rupestre que nos desafia a decifrá-la (figura 01), ou quando enfrentamos um artefato que denuncia sobre a dolorosa vida de grupos que foram escravizados, é que os indivíduos terão a real oportunidade de conhecer as diferentes trajetórias humanas ao longo do tempo, de forma sensibilizada e altamente crítica.

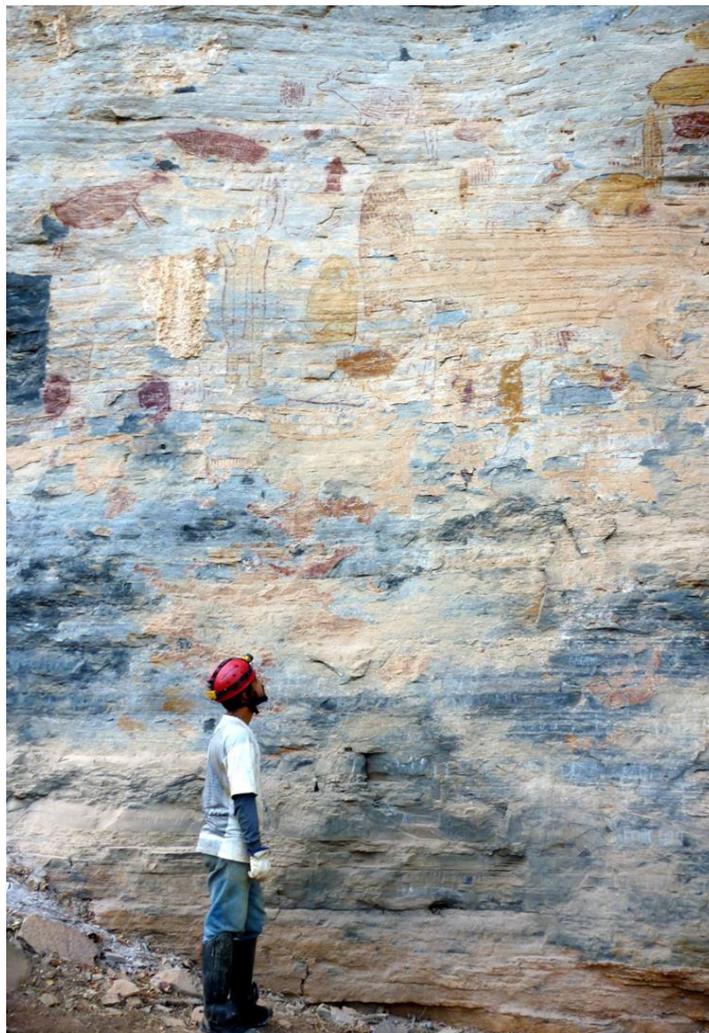


Figura 1. Sítio Arqueológico Posse Grande, município de Pains (MG).
Fonte: Arquivo do autor (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, retomo aqui, que as inúmeras variáveis sociais, econômicas, tecnológicas, morais, éticas, temporais, etc, que foram expostas ao longo deste artigo e que dificultam a tomada de decisão sobre a elaboração e a execução das ações de educação patrimonial. Todos os fatores adversos devem ser lembrados e colocados à mesa para que possa adotar ações didáticas que promovam a real empatia com o público com o patrimônio arqueológico e desenvolver o senso crítico nos indivíduos. O exemplo do trabalho de McGill (2012) demonstra que realizar um mapeamento preliminar sobre a percepção do público sobre o patrimônio arqueológico, pode ser um caminho para tentar compreender os

problemas locais e possibilitando que as atividades educacionais sejam estrategicamente concebidas a partir dos resultados desse diagnóstico inicial.

Acredito que se a educação patrimonial, conseguir estimular a inteligência e a sensibilidade de seu público-alvo, sem se prender a perspectivas conteudistas, penso que já estará conseguindo realizar algo realmente significativo, diante das inúmeras dificuldades do nosso cotidiano. A partir do momento que essas ações tocam a sensibilidade de alguém, de alguma maneira ou em algum momento, conseguindo levar o sujeito a refletir, a se olhar, a olhar o próximo, percebendo a sua forma de estar no mundo e começar a compreender o significado da palavra *alteridade*, considero que a Educação Patrimonial atingiu o seu principal objetivo.

As respostas e as reações dos indivíduos ao término dessas atividades educacionais é a única maneira que os profissionais têm para conferir e avaliar isso. Se eles responderem positivamente, é porque de alguma forma o público foi sensibilizado pela cultura material, levando-o a outros níveis de entendimento sobre a humanidade e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Márcia. **Teto e Afeto**: Sobre as Pessoas, as Coisas e a Arqueologia na Amazônia. Belém: GK Noronha, p. 108, 2017.

BRASIL. Instrução Normativa IPHAN N. 01 de 25 de março de 2015. Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Disponível em: <
http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_001_DE_25_DE_MARCO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 28 maio, 2020.

BRASIL. Portaria N. 137 de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio. Disponível em: <
http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21512179/do1-2016-04-29-portaria-n-137-de-28-de-abril-de-2016-21512121>. Acesso em: 28 maio, 2020.

BRUNO, Maria Cristina. Musealização da Arqueologia: Caminhos percorridos. **Revista de Arqueologia**, v. 26.27, p. 4-15, 2014.

CALDEIRA, Paulo. Museus. *In*: Bernadete Campello; Paulo da Terra. (Org.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 141-157, 2005.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educativas no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazonia.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, p. 321, 2009.

CARVALHO, Aline; SILVA, Bruno. Arqueologia e socialização do conhecimento: Indiana Jones, mostre-nos o que sabe. **Ciencia e Cultura**, vol. 65, n. 2, São Paulo, 2013.

CURY, Marília Xavier. Circuitos museais para a visitação crítica: descolonização e protagonismo indígena. **Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 7, p. 87-113, 2017.

DROPA, Marcia; OLIVEIRA, Rita; SOUZA, Luiz; LARA, Larissa. A educação patrimonial como instrumento efetivo na preservação do patrimônio cultural. X **Fórum Internacional de Turismo Do Iguassu**, 2016.

FUNARI, PEDRO. Museus Hiperconectados: novas abordagens, novos públicos. Desafios e potencial do mundo virtual para os museus. **Revista Museu**, v. 2018, p. 1-2, 2018.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial.** Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GUERRA, Marília Falcone; VASCONCELLOS, Camilo. Museologia e Turismo de Base Comunitária em Reservas Extrativistas: diálogos possíveis. **Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 8, p. 96-114, 2018.

HOLLOWELL, Julie. Moral arguments on subsistence digging. *In*: SCARRE, Chris & SCARRE, Geoffrey (eds.). **The ethics of archaeology: philosophical perspectives in archaeological practice.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 69-93, 2006.

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

LIMA, Tânia. Apresentação. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Patrimônio Arqueológico: o desafio da preservação., n. 33, p. 05-21, 2007.

McGILL, Alicia. Old tings, skelintans, and rooinz: belizean student perspectives about archaeology. Chungara, **Revista de Antropología Chilena.** v. 44, n. 3, p. 475-485, 2012.

OLIVEIRA, Luciane. Compartilhando experiências e vivencias: as ações de educação patrimonial da GASBEL II. *In*: Oliveira (Org.). **Movimentos e sentidos: arqueologia preventiva nos condutos do conhecimento.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 193-216, 2010.

PELLINI José Roberto (Org.); ZARANKIN, Andres (Org.); SALERNO, M. A. (Org.). **Sentidos indisciplinares arqueologia, sensorialidad y narrativas alternativa.** Madrid: JAS, p. 420, 2017.

PROUS, André. **Arqueologia brasileira.** Brasília: Universidade de Brasília, 613 p., 1992.

THOMAS, Julian. Phenomenology and Material Culture. *In*: TILLEY, Chris; KEANE, Webb; KÜCHLER, Susanne; ROWLANDS, Mike; SPYER, Patricia (Eds.). **Handbook of Material Culture.** London: Sage, p. 43-59, 2008.



VASCONCELLOS, Camilo. Arqueologia e educação patrimonial: a experiência do MAE-USP. **Revista CPC** (USP), v. 14, p. 255-279, 2019.

ZANETTINI, Paulo. Indiana Jones deve morrer. **Jornal da Tarde**, p.4-5. Maio 1991.

Recebido em: 28/03/2020

Publicado em: 30/06/2020