



## PATRIMÔNIO E CIDADANIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Juliano Bitencourt Campos \*

Marcos César Pereira Santos \*\*

Marlon Borges Pestana \*\*\*

Josiel dos Santos \*\*\*\*

Carlos dos Passos Paulo Matias \*\*\*\*\*

**Resumo:** Este artigo parte de reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores do grupo de pesquisa Arqueologia e Gestão Integrada do Território; Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz-LAPIS, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, que delineiam e direcionam as ações de educação patrimonial desenvolvidas junto as comunidades escolares locais no marco do projeto de pesquisa Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba (AERUM). Procura-se dar ênfase ao desafio entrelaçado entre teoria-prática-cidadania, quando se percebe que as instituições formais de educação estão solícitas para a socialização do conhecimento arqueológico na construção de um cidadão mais consciente, com conhecimentos mais abrangentes e socialmente mais justos.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Patrimonial. Conhecimento. Cidadania.

**Abstract:** This paper is part of some reflections developed by researchers of the research Group Arqueologia e Gestão Integrada do Território and Laboratorio de Arqueologia Pedro Ignacio Schmitz-LAPIS, at the Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. The Group delineated and directed some heritage education initiatives in local school communities within the archeological research project Arqueologia Entre Rios of Urussanga to Mampituba (AERUM). In this paper we wanted to emphasize the challenge between theory and practice-citizenship when they realize that formal education institutions are solicitous for the socialization of archaeological knowledge in building a more conscious citizen, with broader and more socially just knowledge.

**Keywords:** Education. Heritage Education. Knowledge. Citizenship.

\* Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Setor de Arqueologia - LAPIS - Laboratório de Arqueologia Pedro  
Ignácio Schmitz - Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão  
Integrada do Território  
Doutor em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de  
Trás-os-Montes e Alto-Douro, (UTAD/Portugal)  
E-mail: [jbi@unesc.net](mailto:jbi@unesc.net)

\*\* Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Setor de Arqueologia - LAPIS - Laboratório de Arqueologia Pedro  
Ignácio Schmitz - Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão  
Integrada do Território  
Doutorando em Arqueologia pela Università degli Studi di Ferrara -  
International Doctorate in Quaternary and Prehistory (IDQP)  
E-mail: [marcoscesar@unesc.net](mailto:marcoscesar@unesc.net)

\*\*\* Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Setor de Arqueologia - LAPIS - Laboratório de Arqueologia Pedro  
Ignácio Schmitz - Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão  
Integrada do Território  
Doutor em História pela UNISINOS  
E-mail: [pestana@unesc.net](mailto:pestana@unesc.net)

\*\*\*\* Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Setor de Arqueologia - LAPIS - Laboratório de Arqueologia Pedro  
Ignácio Schmitz - Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão  
Integrada do Território  
Mestrando em Arqueologia/Antropologia pela UFPel  
E-mail: [josiel@unesc.net](mailto:josiel@unesc.net)

\*\*\*\*\* Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/Caçador  
Mestre em Educação pela UNESC  
E-mail: [carlos.matias@ifsc.edu.br](mailto:carlos.matias@ifsc.edu.br)



REVISTA  
**MEMORARE**

  
www.portaldeperiodicos.unisul.br  
ISSN 2358-0593

## 1. Introdução

Sabe-se quão relevante é o papel da educação formal no processo de aprendizagem e difusão do conhecimento produzido nas universidades e fora delas. Todavia, se a ação pedagógica não partir de um planejamento sólido, as probabilidades de ineficiência são potencializadas. O exercício de ensinar e aprender exige, portanto, um plano, um objetivo, uma perspectiva. Libâneo (2008, p. 150) nos diz que “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão a ação”. Vê-se assim que não basta só o exercício da pesquisa, como não basta só o exercício da socialização; percebe-se que ações educativas, quando bem elaboradas, pensadas, discutidas e planejadas, podem contribuir para uma produção científica mais próxima do cidadão, do aluno, dos pais e da comunidade em geral.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC tem desenvolvido, ao longo das últimas décadas, pesquisas arqueológicas tanto no âmbito da Arqueologia de Contrato quanto da Arqueologia Acadêmica<sup>1</sup>. Nos anos recentes, constituiu-se o projeto de pesquisas Arqueologia Entre Rios, cuja proposta norteadora é a potencialização da construção e divulgação do conhecimento arqueológico regional, cujo enfoque territorial engloba, mais especificamente, os 25 municípios compreendidos entre os rios Urussanga e Mampituba e entre o Oceano Atlântico e os contrafortes da Serra Geral, no litoral sul catarinense (CAMPOS, 2015; CAMPOS et al., 2013).

Dada a extensão deste território, é considerável o número de escolas, instituições de ensino e associações da sociedade civil organizada que, de forma direta ou indireta, entram em contato com estas pesquisas e seus resultados. Assim, buscando satisfazer os desejos das escolas em educar, e dos cientistas em divulgar suas pesquisas, procura-se uma aproximação com os projetos políticos-pedagógicos junto às instituições de

---

<sup>1</sup> Embora entendamos que as denominadas Arqueologia de Contrato e Arqueologia Acadêmica não estão dissociadas entre si, mas, pelo contrário, constituem-se como áreas de atuação complementares à pesquisa arqueológica, fazemos esta separação com o intuito didático e prático de diferenciação entre as pesquisas que têm como seu impulso inicial a implantação de obras de engenharia (e afins) e aquelas que são motivadas e empreendidas a partir de projetos acadêmicos previamente elaborados e buscando responder a problematizações específicas.



educação do Extremo Sul Catarinense, indo na direção do que coloca Libâneo (2008, p. 15) ao dispor que:

O projeto pedagógico-curricular sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores (cientistas e escolas) que trabalham na escola, respondendo a estas perguntas:

- Que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola, queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação?

Destarte, entendemos que as pesquisas arqueológicas socializadas, nas escolas ou nas visitas dos alunos ao laboratório da universidade, contribuem de forma efetiva na formação cidadã na medida em que contextualizam com os projetos pedagógicos e curriculares das instituições de ensino. Busca-se, ademais, provocar nos professores, pesquisadores e alunos a reflexão sobre seu papel de agente transformador, contribuindo, assim, para a efetiva ação pedagógica e politizada em direção à formação do cidadão consciente e do cientista próximo da sociedade.

Entendemos que, além de fomentar essa proximidade, a Arqueologia contribui para o enriquecimento da ludicidade em sala de aula, tornando-a menos entediante. Segundo Prothro (2012, p. 2):

Public education can help resolve this dichotomy of misinformation about archaeology. If the general public is more educated about what archaeologists actually do, and that even those “boring” projects that are perceived as wasteful actually preserve and extend our documented history and heritage, support for archaeology will likely increase.

Utiliza-se, assim, a herança cultural como vetor de ensino/aprendizagem, tanto nas instituições públicas como privadas, criando bases para a preservação e conservação do patrimônio, através da Educação interativa e solidária, elementos que fomentam o exercício da cidadania dentro do ensino regular.

Desta forma, considerando a importância de um corpo teórico que conduza e direcione as ações junto com as comunidades escolares, nos propomos a realizar uma breve reflexão sobre o alargamento do papel da Educação institucional que ocorre no início do século XX, especialmente com o advento do movimento da Escola Nova e, em

seguida, refletimos sobre o potencial da Educação Patrimonial junto às instituições de ensino regulares como força auxiliar na formação cidadã da comunidade escolar.

## 2. Educação institucional no início do século XX: um sobrevoo histórico

Dentro da perspectiva legal, pode-se pensar que a educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle das Leis. Sabe-se que todos têm direito a educação. É a própria Constituição Federal (1988) que anuncia a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Afirma-se que o Estado tem a função de garantir a realização plena do ser humano, de inseri-lo no contexto do Estado Democrático e de qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Não se pode esquecer, contudo, que este tipo de discurso não é exclusividade desta ou daquela constituição:

De fato, no discurso mítico do trabalhismo o mito de doação ocupou lugar central. Getúlio Vargas, o líder populista de maior prestígio que o Brasil já conheceu, teve sua trajetória política particularmente associada à “outorga” das leis “protetoras” do trabalho, ponto de honra na imagem popular que dele se projetou. O mito da doação se propagou com maior intensidade, principalmente a partir do “Estado Novo”, e pela sua difusão tentou fazer crer que a legislação social não passaria de uma dádiva caída dos céus getulistas sobre a cabeça dos trabalhadores brasileiros. (PARANHOS, 1999, p. 23).

Assim, a educação e/ou a socialização do conhecimento, junto com o trabalho, são colocadas com tendo uma função formadora da sociedade e do cidadão, tanto como um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo como da própria sociedade em que ele se insere.

A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes. (ROMANELLI, 1985, p. 41).



O que vemos é que, com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de cada época, todas as Constituições brasileiras reservaram espaço para o tema da Educação. Assim, procura-se o modelo de Educação – ou, melhor dizendo, o modelo pedagógico – que melhor auxilie na tarefa de educar e socializar o conhecimento.

Ainda sobre as constituições julgamos importante que se diga: A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os estados pudessem criar e manter instituições de ensino de ambos os níveis (ROMANELLI, 1985).

A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da História constitucional brasileira, na medida em que se dedica a enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional. Revela-se a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais.

A Constituição de 1934, diferentemente da de 1891, teve um capítulo específico sobre educação e demonstrou claramente uma nova mentalidade acerca do problema. Pode-se afirmar perfeitamente que a nova Carta inaugurou uma política social em matéria educativa. Competia única e exclusivamente à União “traçar as diretrizes da educação nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar as sua execução, em todo o território do país”. (SANTOS, 1980, p. 20).

Nota-se que a Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de Educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos Estados, prevendo os órgãos de sua composição, como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O que vemos são discursos, discursos e mais discursos. Forçosamente teremos reações. As reformas, movimentos e manifestações são frutos de descontentamentos e de pontos de vista diferentes entre idealizadores, governos, filósofos, artistas, etc..

Não é demais dizer que o Brasil tem sua origem republicana provinda de uma aristocracia rural sustentada na força de trabalho escravo e que não priorizava os meios e fórmulas educacionais destinadas à população até aquele momento, pois esta não



precisava ter acesso educacional para executar o seu trabalho. A Educação no Brasil ficava restrita, portanto, a um pequeno número de privilegiados, ou seja, estava direcionada e destinada, quase que na sua totalidade, à classe burguesa que despontava nesse período (SANTOS, 1980). A Educação existia, então, para quem estava sendo preparado para continuar mandando ou para mandar. Não haveria porque fazer escolas para os trabalhadores se estes não “precisam pensar” nem “tomar decisões”.

Nosso sistema educacional, que ainda possui resquícios desta Educação elitizada em todos os sentidos, muda um pouco seu comportamento em relação às propostas curriculares, pedagógicas e sociais a partir do início do século XX.

Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação, desenvolvessem planos e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil. Deste modo, supriu (em um primeiro momento) a falta de mão-de-obra operária, bem como deu condições para se criar um contingente de reserva de trabalho, ou seja, possíveis empregados. (ROMANELLI, 1985, p. 45).

Com isso,

No decorrer da República Velha sucederam-se oito reformas de ensino: em 1901 no governo Campos Sales (Código de Ensino de Epiácio Pessoa); em 1911 no governo Marechal Hermes (Lei Orgânica de Rivadávia Correia); em 1915 no governo Wenceslau Braz (Reforma Carlos Maximiliano); em 1925 no governo Arthur Bernardes (Reforma Luís Alves da Rocha Vaz). Não obstante esta série de reformas, a estrutura educacional como um todo manteve-se inalterada. Ao aproximar-se o fim do período, existiam no Brasil cerca de 350 estabelecimentos de ensino secundário, 200 de ensino superior (incluindo-se os de formação militar e eclesiástica) e duas universidades: a do Rio de Janeiro criada em 1920 e a de Minas Gerais instituída sete anos depois. (SANTOS, 1980, p. 18).

Na reforma educacional implementada por Francisco Campos, pela primeira vez foi colocada em prática, no sistema educacional brasileiro, uma estrutura orgânica no ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado na Educação. O que se queria com a Reforma Francisco Campos era a ênfase no ensino de nível secundário, o que pode ser explicado devido às pressões que o Estado sofria das classes médias urbanas, que vislumbravam na Educação um canal, ou seja, um veículo de ascensão social (SANTOS, 1980).

Todavia, apesar de já existirem à época manifestações e reivindicações que apontavam para a necessidade de reestruturar e ampliar o ensino fundamental, é necessário salientar que, embora a *Reforma Campos* fosse mais objetiva na centralização do poder do governo central nas questões educacionais, este, no entanto, não foi contemplado. Os Estados, mesmo subordinados ao governo central, tinham liberdade de elaborar suas próprias leis educacionais. Essa mudança de comportamento tanto da elite – detentora do capital – como do trabalhador – agora urbano – provoca inevitavelmente os protestos e os choques de ideias, de modo que a Educação sofreria diretamente influência das forças que se opõem no contexto nacional de Educação e de poder.

Tivemos também as ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros<sup>2</sup>, que, em síntese, propunha a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à Educação. Esses foram os focos principais das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre Educação, algumas de suas ideias contempladas.

Ao assumir o poder em fins de 1930, o Governo Provisório, a fim de estabelecer seu regime administrativo (além de se estabelecer como poder vigente), já sob o comando de Getúlio Vargas, cria através do Decreto nº 19.402, de 14/11/1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Isto não constitui, contudo, propriamente uma novidade, visto que no início da Primeira República um ministério com a mesma nomenclatura havia existido, embora não com todo o respaldo político agora embutido, e por curto espaço de tempo (ROMANELLI, 1985, p. 131).

Até a *Reforma Campos*, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizada à base de um sistema nacional (ROMANELLI, 1985, p. 131). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que ele estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de Educação, o ensino secundário era ministrado na maior parte do território nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. Além do mais, todas as reformas anteriores à de Campos, e que eram efetuadas pelo poder central, eram direcionadas quase que exclusivamente para o Distrito Federal. Eram

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o Manifesto, consultar: AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.



colocadas como modelos para os estados, no entanto sem que estes fossem obrigados a adotá-las. Desse modo, o governo central ficava sem ter o controle e sem direcionar as diretrizes educacionais dos estados.

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados, no âmbito educacional, pelas ideias postas em discussão pelo que foi chamado Movimento Escola Nova, que teve sua gestação no início do século XX e ganhou projeção em 1930 pelas mãos de Lourenço Filho, com a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (SAVIANI, 2006).

Desde 1920 a insatisfação de educadores com a Educação já se fazia sentir pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais no sentido da renovação do setor educacional. A ABE realizou várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, deu-se em Curitiba/PR (ROMANELLI, 1985).

Os integrantes desse movimento, intitulado de Escola Nova, também foram chamados de Renovadores da Educação e travaram um debate com os Educadores Tradicionais, revelando, desse modo, um antagonismo entre os grupos, tendo os “renovadores” uma visão mais adequada ao momento histórico no qual se apresentava. (SAVIANI, 2006).

Assim, os renovadores “se opunham aquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, [almejando por] uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma escola comum a toda população” (SÁ, 1979, p. 62). Foi essa forma de pensar a Educação no Brasil que se tornou o conteúdo principal do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 (SAVIANI, 2006, p. 33).

A década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas. Foi a década das reformas educacionais. Não havia ainda um sistema organizado de Educação Pública. Abriu-se assim um grande espaço para propostas em prol da Educação (SÁ, 1979, p. 62). Neste contexto surge o movimento da Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a ele. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A Educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-





se com o movimento criar igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser laico, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da Educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova destacam-se Anísio Teixeira, da Bahia, e Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo (SAVIANI, 2006).

A educação profissional também foi tema de debates nesse período. Os positivistas foram os primeiros a expressar sua posição sobre a Educação profissional, pois juntamente com os liberais divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas profissionais (SÁ, 1979).

No Distrito Federal, em 1892, foi criado o Instituto Profissional João Alfredo, que serviu como parâmetro para implemento de novas propostas educacionais, como a de Fernando de Azevedo em 1929, que a transformou em um Instituto Profissional Eletrônico e Mecânico e, também, a de Anísio Teixeira em 1932, que o tornou Escola Técnica Secundária. Constitui-se na “primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (SÁ, 1979). No entanto, nenhuma dessas reformas obteve êxito. A reforma comandada por Fernando de Azevedo foi substituída pela de Anísio Teixeira, que veria seu projeto naufragar com a entrada do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, isto é, na ditadura varguista.

Em relação ao momento de 1930, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino”. (SAVIANI, 2006, p. 50).



Apesar de toda ebulição provocada pelas ideias do Movimento Escola Nova, o que concretamente se realizou nesse período foi a Reforma Francisco Campos, que, mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior. Entretanto, o Estado e o Movimento Escola Nova pareciam ter suas consciências atadas em diversos pontos, pois viam necessidade de atender às exigências que viriam com o avanço da industrialização e com o desenvolvimento dos centros urbanos. Além disso, os representantes dessa corrente de pensamento tinham a percepção de que a ampliação do sistema educacional só se daria de fato se fosse implementada pelo Estado e, sendo a educação um importante instrumento de difusão ideológica, deveria ser controlada pelo governo.

Neste sentido, o movimento da Escola Nova torna-se importante na história da educação brasileira na medida em que suas propostas opunham a educação tradicional, elitista e voltada para uma formação mais restrita, à uma maneira de pensar a educação regular voltada a um público mais amplo, envolvendo outros setores da população. Coadunando-se com os movimentos populares do início do século, este movimento buscava uma escola que fosse instrumento de participação política, ou seja, de formação e conscientização cidadã. Discussões e proposições estas que continuam a ser refletidas ao longo do século XX, com momentos de altos e baixos, mas que são de fundamental relevância para a constituição de um modelo de educação cidadã brasileira.

### **3. A Escola e a Educação Patrimonial conjuntas para a formação cidadã: reflexões iniciais**

Prática humana desde que o homem é homem, repassar conhecimento faz parte da vida em sociedade. “Todas as sociedades tiveram, de uma maneira ou de outra, a sua escola” (GUARESCHI, 2011, p. 39). No entanto, o que chamamos aqui por prática de “repassar” conhecimento é justamente o processo educativo. Temos instituições formais para este papel social. Logo, temos quem produz estes conhecimentos e quem os socializa.

Por *educação* nós vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: *e* ou *ex*,



que significa *de dentro de, para fora; e ducere*, que significa *tirar, levar*: Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma “tábula rasa”, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo desenvolvidas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo. (GUARESCHI, 2001, p. 94).

É nesta perspectiva que buscamos realizar e socializar as pesquisas arqueológicas no Extremo Sul Catarinense, envolvendo escolas e instituições sociais organizadas, com uma didática interativa e interdisciplinar, acreditando no potencial da Educação como ferramenta eficiente no envolvimento dos alunos e da sociedade no diálogo entre ciência e escola. Ecoando Freire (2011, p. 30) ao admitir que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A Arqueologia indaga os vestígios do passado deixados pelos homens de outro momento histórico. No entanto estas indagações, se não servirem ao homem do presente na compreensão de sua condição de indivíduo social, de agente transformador, de nada adianta. Não contribui para torná-lo livre, atuante, digno, cidadão. Pois, “quem é livre”, diz arguto pensador, ‘não se conforma’. E a autoridade, ao seduzir as pessoas a se conformarem, cria e alimenta uma espécie muito grosseira de barbárie” (WILDE, 2003, p. 39). Vê-se assim que ciência e escola mais cedo ou mais tarde devem se encontrar.

The students particularly increased their knowledge of, and attitudes about, archaeological ethics, a topic unknown to them before this study began. One can expect a classroom to learn new words related to the specialty, or outline a few basic facts that were presented in the classroom, but the increased ethical knowledge, and more importantly, appreciation and respect for ethical matters, was something that needed to be tested and proven. (PROTHRO, 2012, p. 67).

Esta análise aponta que um importante passo está na atitude do educador e a perseverança na ética em aumentar significativamente o conhecimento na sala de aula, principalmente na demonstração do respeito à herança cultural da Nação, gerando assim interesse e cidadania, lançando os germens da preservação do patrimônio.

A escola, em uma concepção ideal, socializa os conhecimentos produzidos pela prática científica. A questão está em conhecer a cultura escolar, e não ver a escola como espaços descontextualizados das pesquisas científicas. É preciso saber e admitirmos que “a cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores,



comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). Acredita-se assim na grande importância do papel da escola na socialização do conhecimento; este que, quando sincero e objetivo, contribui para levar os resultados das pesquisas arqueológicas até a sociedade. Conhecer a proposta curricular da escola, seus projetos, seu funcionamento, sua dinâmica, pode contribuir enormemente na compreensão da cultura daquela instituição.

Logo, chegar até a escola, aos professores, aos alunos, às comunidades, parte de questionamentos iniciais: Quem são esses indivíduos sociais? O que buscam? O que querem? Como querem? Por que querem? Por que buscam? Todas as indagações que perpassam, ou deveriam perpassar, a organização dos currículos, posto que desejos podem ser genéricos, mas também podem ser bem específicos, habitam também os desafios da contextualização de um projeto de Educação Patrimonial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos ajuda a pensarmos nestas questões quanto aos currículos.

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas, pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

Existe a possibilidade real, é o que vemos nas diretrizes dos PCNs, de pensarmos programas de Educação Patrimonial dentro dos currículos escolares. Pensar propostas que não ignorem o potencial de regiões para as pesquisas arqueológicas, como vetor da prática cidadã. Falando isto desta maneira, não estamos a falar de democracia? Não seria isso o exercício democrático? Incluindo o outro, ou os outros, a interdisciplinaridade? Não estariam as pesquisas arqueológicas contribuindo para a tolerância, para a compreensão do outro? Pois é verdade que

o espírito democrático deve, portanto, incentivar a tolerância, única forma de manifestação de um olhar exigente, de um olhar voltado para a compreensão



do outro. Por isso, trata-se de construir, no interior das práticas democráticas, um exercício de uma forma política na qual impera o princípio da tolerância [...]. (BITTAR, 2012, p. 716).

Problematizar questões democráticas, interdisciplinares, cidadania, enfim, trazer essas questões para dentro da escola, leva-nos ao currículo.

O currículo é a representação da cultura no cotidiano escolar [...], o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. [...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares. (PEDRA, 1997 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Atentamos para o fato de que o currículo não pode ser “alguma coisa” esquisita para os alunos, afinal, estes “são a escola”. Assim como a Arqueologia é hoje muitas vezes ignorada pelos estudantes, não devemos negligenciar que a mesma faz parte direta com suas vidas, práticas e relações. É constrangedor perceber que alunos e professores ainda confundem Arqueologia com Paleontologia, por exemplo. Confirma-se mais ainda a importância do currículo pensado como a ligação entre pesquisas e sociedade. “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à Educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (GIMENO SCRISTÁN, 1989 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Insistiremos um pouco mais sobre a relação aluno-escola-conhecimento. É sabido que inventamos a escola, inventamos os direitos humanos, inventamos a maior parte dos aspectos da vida. Por que não seria viável (re) inventar a Educação? Ou inventar uma Educação? Ao menos uma Educação Patrimonial comprometida com a herança cultural da comunidade (MARSHALL, 2002; MAPUNDA; LANE, 2004).

Quem sabe poderemos reinventar nossas relações em sala de aula? Reinventar nos parece a palavra-chave. Nunca se falou tanto em reinventar nosso “modo de viver”. O momento atual, quando pensado em questões ambientais, políticas, sociais, humanistas, provoca-nos tal reflexão. E a escola está neste contexto. Acontece que mesmo estando no contexto, está a escola muitas das vezes “perdida”. Estaria aí o motivo da aparente antipatia observada nos alunos? O desfoco nos projetos curriculares das escolas pode ser uma das causas determinantes? Diz-se mesmo que os estudantes adoram ir ao colégio; o problema é com a aula... Ou seja, gostam da escola como



ambiente físico, mas detestam participar das aulas. O que estaria causando esta antipatia? Hunt (2009, p. 39) nos ajuda a pensarmos sobre empatia, quando nos coloca:

A capacidade de empatia é universal, porque está arraigada na biologia do cérebro: depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas.

Percebe-se frequentemente professores com expressões faciais de desânimo, antipatia pelo ambiente, descasos por seus alunos, por sua profissão, desgosto na relação professor/aluno. Dentro desta dinâmica o único “ensinamento” que chega até os alunos é o de que aquele ambiente (sala de aula) é hostil. Estaria o problema na relação professor/aluno? Poderíamos inventar outra relação? Ou seria o nosso “natural medo” da mudança? Mudança de paradigma?

O uso da expressão “invenção”, consoante Albuquerque Jr. (2007, p. 19),

parece indicar mudanças paradigmáticas no campo da produção do conhecimento e das concepções filosóficas que a embasam. A palavra invenção, embora possa se referir ou enfatizar aspectos distintos do que seria fundamental na construção do conhecimento sobre o sublunar, remete este conhecimento e os objetos e sujeitos que dele participam para o plano da História, afastando-os de qualquer forma de naturalização.

Devemos assumir as responsabilidades, sem naturalizar as experiências que não vêm obtendo sucesso, buscando, assim, reverter a antipatia dos estudantes pelo ensino formal. Sabe-se que a criação é importante, as novidades são geniais e importantes; sabemos que as mudanças são rápidas, como nunca se viu na História da humanidade. No entanto, não se avança, não se cria, se não sabemos onde estamos.

São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas: a primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadoras em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 1993, p. 133; MARSHALL, 2002, p. 213).

O ambiente físico-escolar está diretamente ligado ao aprendizado dos alunos, como ignorar que o ponto de vista de cada um em relação à escola, o olhar de onde aquele indivíduo percebe a aula, pode contribuir ou não na dinâmica da aprendizagem?



Atentamos para o fato de que na escola cada um transfere para aquelas horas que estão em aula todos os seus desejos e suas frustrações, e ali também querem entender e se compreender no mundo, tentando ser aquilo que na sociedade muitas vezes não consegue ser: crítico, criativo, paciente, humano, democrático, pesquisador, rebelde, revoltado... E como se dá a participação da escola nesse processo? Será que ela está mesmo dando sua pequena contribuição? Muitos alunos acreditam que suas ideias morrem ali mesmo, na sala de aula, sem ao menos serem discutidas (MATIAS, 2008).

Dentro desta perspectiva, a Educação Patrimonial tem a potencialidade de colaborar de forma singular na formação crítica e consciente deste aluno/cidadão. As ações educativas já estão previstas nas Cartas Patrimoniais, mas não estão presentes de forma efetiva nos currículos escolares. A Carta de Atenas (Out/1931), por exemplo, contém um item que trata do papel da Educação e o respeito aos monumentos, onde defende que “a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos”. Já a Carta de Nova Delhi (Dez/1956) cita a necessidade de “empreender uma *ação educativa* para despertar e desenvolver o respeito e a estima ao passado”, ao passo que a Recomendação de Paris Paisagens e Sítios (Dez/ 1962) reserva um espaço à educação do público, ao colocar que “uma *ação educativa* deveria ser empreendida dentro e fora das escolas para despertar e desenvolver o respeito público [...]”. Ou seja, a valorização, o respeito e a preservação do patrimônio cultural passam pelo processo educativo.

Uma vez que o patrimônio cultural pode ser entendido como toda produção da humanidade, nos seus aspectos emocional, intelectual, material e, ainda, todas as coisas que existem na natureza – podendo ser agrupados nas categorias de bens naturais (elementos da natureza), bens de ordem material (criações do homem que procuram aumentar seu bem estar – objetos, construções), bens de ordem intelectual (saberes do homem) e bens de ordem emocional (manifestações folclóricas, cívicas, religiosas e artísticas) –, percebemos que a educação, a cultura e o patrimônio cultural estão intimamente associados.

É assim que consideramos a importância das ações educativas não somente para a preservação dos sítios e monumentos, como também para a potencialização da autoestima das populações abordadas, uma vez que a informação e a Educação sempre são elementos agregadores.



As ações de Educação Patrimonial podem, assim, de forma eficaz, unir o ensino regular e o capital cultural, através de um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p. 6).

#### 4. Considerações Possíveis

Ao trabalharmos o patrimônio cultural estaremos interagindo com a memória local das comunidades, e, talvez, interferindo em lugares de memória (BRUHNS, 2010) – referências espaciais de memórias coletivas, espaços de valorização histórica comum. Os PCNs, neste sentido, garantem e incentivam a produção científica utilizada em benefício de questões que levantem problemáticas ligadas à região onde a escola se insere. Vemos que é uma questão de responsabilidade, social e científica, trazer os resultados de pesquisas para o meio social dos indivíduos. Isto pode ser feito através das escolas, institutos e associações da sociedade civil organizada. Pautada nesta responsabilidade, a Educação Patrimonial deve ser um instrumento de educação no processo do ensino formal e não formal, bem como um instrumento de “alfabetização cultural”, aqui entendida como uma:

pedagogia que propõe a descolonização da memória e do imaginário do ser humano através de diálogo cultural com outros, por meio de processos de sensibilização, autoleitura, autoconscientização e transformação coletiva. [...] descoloniza a inconsciência política e a memória corporal para intervir na reprodução do passado; uma pedagogia que cultiva a sensibilidade intercultural e a consciência performativa necessária à formação de novas comunidades solidárias e cooperativas, e novas políticas democráticas de libertação. (BARON, 2004, p. 419).

Portanto, almejamos que através de um diálogo entre ciência e sociedade haja uma transformação na maneira de tratar a cultura buscando uma revisão, transformação e aprimoramento nas formas de integração do conhecimento entre diferentes sujeitos. Sabemos que o diálogo proposto não é tarefa tão simples. Levar os currículos escolares ao encontro dos desejos de socialização das pesquisas científicas, e levar as metodologias de pesquisas científicas ao encontro dos desejos de saber dos alunos, comunidade e sociedade organizada, pode ser a prática fundamental na busca de um





conhecimento crítico, científico e necessário na compreensão das relações sociais entre pesquisa e vida social.

Desafios assumidos, sabemos que o cidadão precisa perceber sua importância no processo sociocultural no qual está inserido, almejando uma transformação positiva no seu relacionamento com o Patrimônio Cultural. Se conseguir esta postura, teremos uma forma de promover um aprendizado mais eficiente de trabalho elaborado de forma interdisciplinar. Assim diversos ramos da ciência dialogam com suas informações e questionamentos para a construção de um conhecimento mais abrangente e socialmente mais justo.

Acreditamos que um aspecto fundamental destas reflexões são as relações feitas pelos educadores com os aspectos da vida cotidiana dos nossos ouvintes e participantes-sujeitos do processo. Estabelecer similaridades é um dos aspectos mais importantes desse trabalho. Pois, é nesse sentido que os alunos e comunidade passam a se reconhecer nos objetos visualizados, bem como conseguem estabelecer a relação entre determinados modos de vida atuais com as antigas populações que ocupavam sua região.

Mantem-se, portanto, o entusiasmo em direção ao diálogo entre ciência e comunidade. Acreditando que, entendendo e conhecendo a Legislação, seu alcance, sua abrangência, os desejos das comunidades, o papel crucial das escolas e instituições civis organizadas, pode-se fazer do conhecimento produzido a partir do ponto de vista arqueológico o caminho para uma postura consciente dos bens culturais herdados, contribuindo para a construção de uma identidade histórica com bases na cultura regional e integral, objetivando desta maneira a formação holística do cidadão.

## Referências

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade.** São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; GUILHERME, Assis de Almeida. **Curso de Filosofia do Direito.** 10 ed. São Paulo: Atlas, 2012.



BRASIL. **Constituição de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=26](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRUHNS, Katianne. **Museu Histórico de Santa Catarina: Discurso, Patrimônio e Poder (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos César Pereira; ROSA, Rafael Casagrande; RICKEN, Cláudio; ZOCCHÉ, Jairo José. Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba. Registros arqueológicos pré-históricos no extremo sul catarinense. **Cadernos do LEPAARQ**, v. 10, n. 20, p. 9-40, 2013.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia Entre Rios e a Gestão Integrada do Território no Extremo Sul de Santa Catarina – Brasil**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Quaternário, Materiais e Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2015.

CARTA de Atenas. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

CARTA de Nova Delhi. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Nova%20Dheli%201956.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudanças**. 63 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

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

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.



\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. ver. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MAPUNDA, Bertran; LANE, Paul. Archaeology for whose interest – archaeologists or the locals? In: MERRIMAN, Nick (Org.). **Public Archaeology.** London: Routledge, 2004, p. 211-223.

MARSHALL, Yvonne. What is Community Archaeology? **World Archaeology**, v. 32, n. 2, p. 211-219, 2002.

MATIAS, Carlos Passos Paulo **As dez lições: dez aulas que influenciaram a escola.** São Paulo: Scortecci Editora, 2008.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil.** São Paulo: Editorial, 1999.

PROTHRO, Ziggy Crown. **Archaeology in education: public outreach for archaeological awareness and educational enrichment.** Tese 2012 (Doutorado) – New Mexico University, Los Angeles University Press, 2012.

RECOMENDAÇÃO de Paris Paisagens e Sítios. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201962.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1939/1973).** 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil.** São Paulo: Cortez & Moares, 1979.

SANTOS, Silva Marinete. **A Educação Brasileira no Estado Novo.** São Paulo: Editorial Panorama/Livramento, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo.** Tradução de Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

*Recebido em: 12/04/16. Aprovado em: 13/06/16.*

