

Hilda Jaqueline de Fraga
Carmem G. Burgert Schiavon
Carla Rodrigues Gastaud
(Orgs.)

**PATRIMÔNIO NO PLURAL:
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS**

Porto Alegre/RS
Selbach & Autores Associados
2018

SELBACH
& Autores Associados

Editor

Jeferson Francisco Selbach (Unipampa)

Conselho Editorial para a edição

Ana Cláudia Padilha (UPF)

Anacleto Ranulfo dos Santos (UFRB)

Eloisa Capovilla Ramos (UNISINOS)

Girlene Santos de Souza (UFRB)

José Fernando Manzi (PGCult/UFMA)

Stephan Tomerius (FH Trier)

Revisão

Os organizadores

Capa

Marcelo França de Oliveira

Impressão

Pallotti – (55) 3222305

www.graficapallotti.com.br

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

FRAGA, Hilda Jaqueline de; SCHIAVON, Carmem G. Burgert; GASTAUD, Carla Rodrigues. *Patrimônio no plural: práticas e perspectivas investigativas*. Porto Alegre/RS: Selbach & autores associados, 2018, 360p.: il

ISBN 978-85-917717-6-9

CDU 374 - Ensino e formação extra-escolares

93/94 - História

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>Sandra de Cássia Araújo Pelegrini</i>	
APRESENTAÇÃO	11
<i>Hilda Jaqueline de Fraga, Carmem G. Burgert Schiavon e Carla Rodrigues Gastaud</i>	
PARTE I - PATRIMÔNIOS, IDENTIDADES E CONCEITOS	15
PATRIMONIO Y PATRIMONIALIZACIÓN. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES, TEÓRICAS Y POLÍTICAS	17
<i>Fernando Acevedo</i>	
A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO PATRIMÔNIO NO BRASIL (2000-2015): UMA TENTATIVA DE IDENTIFICAÇÃO	41
<i>Ironita Pinheiro Machado</i>	
ARQUEOLOGIA E GESTÃO DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO: PRÁXIS ARQUEOLÓGICA E O PAPEL SOCIAL DO ARQUEÓLOGO	59
<i>Fabíola Andréa Silva</i>	
ALÉM DA SUPERFÍCIE: MEMÓRIAS DA DOR, MATERIALIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL	77
<i>Janice Gonçalves</i>	

PAMPA Y GUITARRA: A MÚSICA COMO IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL DA REGIÃO PAMPEANA <i>Flavi Ferreira Lisboa Filho e Débora Flores Dalla Pozza</i>	95
ARTE, LOUCURA E IMINÊNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA UM OUTRO PATRIMÔNIO CULTURAL <i>Thomás Josué Silva</i>	113
A MUSEALIZAÇÃO DO AUSENTE EM UM MUSEU RURAL: DO PATRIMÔNIO VISÍVEL AO SENSÍVEL <i>Diego Lemos Ribeiro José, Paulo Seifert Brahm e Davi Kiermes Tavares</i>	127
COMO CONSERVAR O QUE RESTA DA VIDA NOS HOSPITAIS-COLÔNIAS? A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO DAS PESSOAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO <i>Daniele Borges Bezerra e Juliane Conceição Primon Serres</i>	151
PARTE II – PATRIMÔNIOS E INSTITUIÇÕES DE MEMÓRIA	183
ARQUIVO, PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E POLÍTICAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL <i>Ivana D. Parrela</i>	185
CONCEBER MATERIAIS: O PAPEL EDUCACIONAL E A PRÁTICA EDUCATIVA DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RS <i>Éverton Reis Quevedo e Gláucia Giovana Lixinski de Lima Külzer</i>	199
MUSEU DA ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: PATRIMÔNIO E MEMÓRIA <i>Leandro Henrique Magalhães</i>	215

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA “PROF. HUGO ALBERTO PEREIRA NEVES/RIO GRANDE-RS”: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, ENSINO E PATRIMÔNIO CULTURAL <i>Carmem G. Burgert Schiavon e Olívia Silva Nery</i>	229
O ACERVO FOTOGRÁFICO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO E A PRESERVAÇÃO DE SUA MEMÓRIA INSTITUCIONAL <i>Luciana Souza de Brito e Carlos Blaya Perez</i>	245
PARTE III – PATRIMÔNIOS E PRÁTICAS DE ENSINO E EXTENSÃO	263
CRIANÇAS, LUGARES E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS COM/NA CIDADE. <i>Vânia Alves Martins Chaigar e Ana Roberta Machado Siqueira</i>	265
PROJETO “PROCURANDO PISTAS”: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL <i>Nathalia de Oliveira Affonso, Hilda Jaqueline de Fraga e Josi Tormam</i>	285
HISTÓRIA DE UM LABORATÓRIO DIDÁTICO NO CURSO DE BACHARELADO EM MUSEOLOGIA DA UFPEL - A CRIAÇÃO E OS USOS DO LEP – LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO <i>Carla Rodrigues Gastaud e Patrícia Cristina da Cruz</i>	301

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA
UNIVERSIDADE E EM MUSEUS LOCAIS NA
ÁREA DA IMIGRAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO

317

*Eloisa Helena Capovilla da Luz Ramos e Vania Inês Avila
Priamo*

HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL EM
LUGARES DE MEMÓRIA: PERCURSOS DE UMA
EXPERIÊNCIA NO MUSEU CARLOS BARBOSA
GONÇALVES

343

Marcela de Líz

PREFÁCIO

A variedade de temas e problemas expostos nesse livro indica o quão preciosas são as proposições que defendem a expansão do debate historiográfico que trata das interfaces entre a História e a Memória, o Patrimônio Cultural e as Instituições Museais. Esta diversidade temática ratifica a consolidação da História Cultural no contexto da ampliação das investigações científicas, observadas desde meados do século XX, e ainda, confirma as assertivas pautadas na ideia de que essa estratégia analítica trouxe novos horizontes ao exercício da explicação e da interpretação histórica.

Qualquer resquício de dúvida, em relação as escolhas efetuadas pelos profissionais que optaram pela História Cultural, cai por terra quando detectamos as inúmeras possibilidades criadas pela incorporação do diálogo com outras áreas do conhecimento. Essa incorporação ao universo historiográfico, deve ser observada muito mais como algo imperativo e necessário do que como uma vulnerabilidade intelectual. Posto isso, assinalamos que o acirramento das disputas pela memória de grupos que clamam pelo reconhecimento de seus bens culturais, tomados como representações identitárias, envolvem a compreensão dos usos do passado e tornam evidentes as correlações de forças existentes no âmbito da construção da própria narrativa histórica.

O maior mérito dessa obra se deve a complexidade das variáveis observadas pelos autores e ao fato de deixar claro que a lida do patrimônio exige incursões na esfera epistemológica, sem que o empirismo seja negligenciado, e vice-versa. Essa estratégia trouxe à tona a história dos indivíduos e seus sentimentos de alegria e dor, suas reminiscências individuais e coletivas, as experiências vivenciadas pelos próprios historiadores¹.

¹ Sublinhamos a relevância e a belíssima exposição de Janice Gonçalves, no capítulo “Além da superfície: memórias da dor, materialidade e patrimônio cultural; a análise corajosa proposta por Ironita Pinhei-

Os motivos elencados já bastariam para saudarmos a publicação intitulada “Patrimônio no plural: práticas e perspectivas investigativas”, no entanto, ela nos brinda ainda com reflexões que vão além do reconhecimento das disputas existentes na trajetória dos profissionais da História, aponta os impasses entre a história e a memória, coloca em evidência as memórias representadas nos bens culturais que foram preservados e naqueles que foram condenados ao esquecimento. A obra nos instiga a pensar a relação entre a história e o patrimônio por ângulos distintos e, nessa linha de abordagem, apresenta, na primeira parte, as articulações entre os conceitos de identidade, memória e patrimonialização; na segunda, ao tratar das questões pertinentes a organização e gestão dos acervos, nos mostra a importância dessas instituições na formação dos profissionais que atuam no ensino de História e em outras áreas do conhecimento, em diferentes níveis de escolarização². Na terceira e última parte, são debatidos projetos extensionistas, intervenções práticas e experiências de Educação Patrimonial realizadas em espaços museais e universidades, e também, investigações de campo que tomam a cidade e sua população como referência para o conhecimento das historicidades locais³.

O projeto que embasa a publicação coloca em suspensão as perspectivas de análises históricas globalizantes, centradas na abordagem da histórica oficial e de conceitos abstratos, reafirmando a ideia de que todos os vestígios materiais e imateriais da ação humana podem se tornar fontes valiosas de estudo que auxiliam a compreensão das interfaces entre as histórias locais e nacionais, e quiçá, universais. Como já assinalava o historiador francês Marc Bloch: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (2001, p. 79)⁴. Nessa linha interpretativa, os capítulos do livro reúnem “vestígios” do passado relacionados as pessoas que viveram em

ro Machado, em “A produção historiográfica do patrimônio no Brasil (2000-2015): uma tentativa de identificação”; e a discussão sobre a responsabilidade social do arqueólogo, sugerida por Fabíola Andrea Silva.

² Chamamos a atenção para os capítulos redigidos por Éverton R. Quevedo, Leandro H. Magalhães, Carmem G. B. Schiavon e Luciana S. de Brito e seus respectivos coautores.

³ Salientamos a importância das discussões sugeridas por Carla R. Gastaud, Hilda Jaqueline de Fraga e Eloisa Helena Capovilla.

⁴ Apologia da História ou o ofício de historiador (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001).

distintos espaços e temporalidades, analisam documentos textuais, imagéticos e sonoros⁵.

Sem dúvida, o contato direto dos leitores com a abundância de fontes e com a variedade de procedimentos metodológicos reunidos nessa obra, possibilitará a percepção ampliada das alterações que se deram ao longo do tempo na construção da narrativa histórica, nos processos de patrimonialização e de disputas pela memória no Brasil e na América Latina.

Sandra C. A. Pelegrini

Professora do Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá, Coordenadora do Museu da Bacia do Paraná (MBP/UEM) e do Centro de Estudo das Artes e do Patrimônio Cultural (CEAPAC/UEM)

⁵ Destacamos a discussão sobre a música como patrimônio cultural e identitário, efetuada por Flavi F. L. Filho e Débora F. D. Pozza.

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas temos assistido a emergência de um efervescente debate sobre o patrimônio cultural, decorrente de práticas e perspectivas investigativas derivadas dos mais variados pontos de vista e focos de interesse de profissionais de diversas áreas do conhecimento. A profícua produção gerada tem ultrapassado o caráter de excepcionalidade e monumentalidade, comumente associadas a este campo, possibilitando a abertura para análises que tomam o patrimônio como objeto de pesquisa, ensino e extensão.

A obra que ora apresentamos reflete a vocação interdisciplinar de estudos e experiências desenvolvidas por docentes – pesquisadores de Instituições de Ensino Superior do Brasil e de países do Cone Sul, profissionais de instituições de memória e acadêmicos, visando contemplar um amplo leque de aportes teóricos sobre o tema. As análises e iniciativas esboçadas configuram múltiplos itinerários tangenciados pelos movimentos políticos, os impasses e os diálogos recentes neste âmbito, com base nos repertórios patrimoniais que compõem as trilhas e as ações efetivadas por historiadores, museólogos, antropólogos, arqueólogos e arquivistas que participam deste debate.

Embora as demarcações dos lugares de onde partem as leituras e os referenciais expostos, cada um dos autores convidados reitera a pertinência de socializar produções interessadas em aprofundar a reflexividade atribuída a este campo na contemporaneidade, sem esquivar-se das questões que envolvem os processos de construção dos patrimônios, hodiernamente abertos aos novos significados atribuídos por seus tributários, trazendo a cultura para o centro das discussões.

Para além de uma narrativa descritiva, o que nas palavras do historiador De Certeau¹ conduziria ao recorrente academicismo, os percursos percorridos se constituem buscando desalojar discursos e representações consensuais formuladas com e através dos registros materiais e imateriais da cultura. Na mesma medida, deslocam nossos olhares para uma multiplicidade de outros espaços e sensibilidades culturais incorporadas ao rol dos patrimônios a serem preservados, na tentativa de romper, como bem reporta o autor, com os interditos e esquecimentos ao incluir igualmente temas de fronteira, demonstrando o interesse de estudiosos em perscrutar o que não se mostra tão evidente.

As ideias apresentadas consideram as redefinições da categoria patrimônio e seus entrelaçamentos com a gestão da memória, as práticas discursivas e as problemáticas que envolvem as instituições de salvaguarda. Para descortiná-las, entre tantos percursos possíveis de serem traçados a partir dos autores, o livro se organiza em três capítulos.

No primeiro, intitulado Patrimônios, identidades e conceitos, o conjunto dos textos conta com pesquisadores que concebem o patrimônio um campo de investigação; através das interfaces de suas pesquisas, fornecem visibilidade para abordagens instigantes e desafiadoras acerca desta categoria.

O segundo, Patrimônios e instituições de memória, reúne artigos que socializam as experiências no âmbito da preservação e organização de acervos sob custódia de instituições de memória – arquivos, museus e centros de documentação –, destacando seu potencial educativo.

No terceiro, Patrimônios e práticas de ensino e extensão, expõem-se projetos e intervenções levadas a cabo, algumas delas mediadas pela metodologia de Educação Patrimonial, cujos cenários são a cidade e os aparelhos culturais, todos entendidos como importantes itinerários para a formação de professores e para o ensino da História local e regional.

Em cada trabalho destes autores é possível cartografar um repertório de contribuições que nos convocam a criar formas renovadas de nos relacionarmos com os bens culturais e com as tensões e dilemas que envolvem este campo.

¹ CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Revisão técnica de Lúcia Helena Morelli, São Paulo: Papyrus, 1995.

Para concluir, esperamos que esta publicação alcance seu objetivo, que é o de aproximar os mais variados agentes e áreas do conhecimento cujo foco de pesquisa e inserção profissional configurem percursos do patrimônio no plural.

Boa leitura!

Hilda Jaqueline de Fraga
Carmem G. Burgert Schiavon
Carla Rodrigues Gastaud
Organizadoras

A photograph of a window with wooden shutters and a planter box with green plants. The window is set in a light-colored wall. The shutters are closed and have a dark frame. Below the window is a wooden planter box containing several green plants with small white flowers. The overall scene is a simple, rustic architectural detail.

PARTE I
PATRIMÔNIOS,
IDENTIDADES E
CONCEITOS

PATRIMONIO Y PATRIMONIALIZACIÓN. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES, TEÓRICAS Y POLÍTICAS

*Fernando Acevedo*¹

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Este texto retoma y actualiza una discusión propuesta en otro lugar (ACEVEDO, 2013) sobre la base de la investigación «*Minas de Corrales: identidad y patrimonio cultural inmaterial*» (ACEVEDO, 2009a). En esta oportunidad se incorporan a aquella discusión algunas consideraciones conceptuales, teóricas y políticas sobre los procesos de patrimonialización de bienes culturales inmateriales, suscitadas en una investigación más reciente titulada «*Rotas Turísticas e Heritage Tourism na API Pampa*»² (ACEVEDO, 2013). Si bien ambas investigaciones fueron realizadas en contextos espaciales, temporales y temáticos algo diferentes, dieron lugar a conclusiones convergentes, las cuales se exponen en el último tramo del presente texto.

La investigación «*Minas de Corrales: identidad y patrimonio cultural inmaterial*» abordó una temática que hasta hoy ha sido poco explorada en Uruguay: la identificación, evaluación, rescate, preservación y promoción de bienes culturales que conforman el patrimonio cultural inmaterial local. Cada una de esas tareas ofrece una densa constelación de dificultades y problemas y, en consecuencia, exige la puesta en juego de una creatividad persistente y un

¹ Profesor Adjunto del Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: face@cur.edu.uy

² La investigación «*Rotas turísticas e heritage tourism na API-Pampa*» se desarrolló entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2012. Formó parte del macro-Proyecto URB-AL III («Aglomerados urbanos en área protegida: métodos para promover o desenvolvimento socioeconômico da população com a tutela da natureza»), coordinado administrativa y técnicamente por el Município de Borba (Portugal) y co-financiado por la Unión Europea (cf. www.urbalpampa.com).

considerable esfuerzo de reflexión en torno a cuestiones ideológicas, teóricas, metodológicas, éticas y políticas que surgen a cada paso. Esa creatividad y ese esfuerzo deben enfrentarse, además, a un vasto espectro de tomas de partido y posicionamientos, también ideológicos, teóricos, metodológicos, éticos, políticos. En efecto, identificar, evaluar, rescatar, preservar y promover son cinco tareas indisolublemente articuladas entre sí, sólo separables con fines analíticos y, eventualmente, prácticos. Cada una de ellas se sostiene en la anterior: se promueve lo que ha sido preservado, se preserva lo que ha sido rescatado, se rescata lo que ha sido evaluado – como valioso, como significativo–, se evalúa lo que ha sido identificado. Son cinco tareas que se estructuran en una lógica secuencial que permite representar a su conjunto como un sistema constructivo, como un edificio donde cada piso que se levanta, una vez consolidado, sostiene al siguiente. Pero ¿qué ocurre si el primer piso –«identificar»–, ese que sostiene a todos los demás, no se construye con la suficiente solidez? ¿Cuáles deben ser los cimientos de ese piso que sostiene a todo un edificio en permanente construcción? ¿Quién lo sostiene? ¿Quiénes deberían ser sus constructores, sus maestros de obra? ¿Cuáles deberían ser sus lógicas constructivas, sus procedimientos, sus herramientas?

Es notorio que en las últimas décadas, por lo menos en las sociedades del mundo occidental, ha aumentado la sensibilización con respecto a la necesidad de actuar para salvaguardar y promover sus formas singulares de expresión cultural, lo cual también contribuye en forma significativa al reconocimiento y enriquecimiento de la diversidad cultural a escala ecuménica. En consonancia con ello, el patrimonio inmaterial es objeto de un reconocimiento cada vez más generalizado, en buena medida como respuesta –por la vía de la recreación y consolidación de identidades locales– al creciente fenómeno de la globalización³. En consecuencia, si lo que se pretende es que este tipo de patrimonio siga constituyendo una parte viva de las comunidades,

³ Ese reconocimiento se sustenta, asimismo, en la convicción de que los bienes que constituyen la cultura inmaterial de las comunidades –base para la definición del concepto de patrimonio inmaterial– expresan y refuerzan creencias, valores y prácticas ampliamente compartidos. Cabe subrayar la impertinencia de separar patrimonio material de patrimonio inmaterial, cultura material de cultura inmaterial, ya que lo que convierte a un bien material –un espacio urbano, un edificio, un monumento–, en patrimonio material de un grupo humano, es algo evidentemente inmaterial. En efecto, la calidad de patrimonial de un bien –su «naturaleza», siempre artificial, a veces artificiosa– de patrimonio colectivo, se determina en función de valores, aquellos que supuestamente contiene y expresa ese bien.

debe desempeñar en ellas un papel social, político, económico y cultural significativo. Si bien este reconocimiento a menudo se ve obstaculizado por el desarrollo de visiones conservadoras o nostálgicas, el patrimonio cultural inmaterial, debido a su estrecha relación con las prácticas socioculturales propias del mundo de la vida de las comunidades, suele ser dinámico y cambiar de manera constante. Es por ello que rescatar y promover el patrimonio inmaterial de modo de garantizar su supervivencia y perpetuación implica que las expresiones culturales locales y tradicionales también deban readaptarse y resultar aplicables a la vida contemporánea. El principal reto, entonces, consiste en adoptar planteamientos dinámicos centrados en la actuación en las comunidades y basados en el valor significativo del patrimonio cultural inmaterial, de modo que puedan asegurarse su vitalidad y continuidad para las generaciones actuales y futuras (AIKAWA, 2004).

Uruguay, a pesar de su reducido tamaño relativo y de su devenir histórico aparentemente corto, es muy rico en tradiciones culturales locales. Siendo así, a las visiones seculares propias de un discurso historiográfico de pretensión hegemónica, deben oponerse otras que, más fieles a su realidad histórica, reconozcan en su verdadera magnitud la singular importancia del legado cultural aportado por indígenas, inmigrantes (europeos, americanos y africanos) y criollos, así como de aquel derivado de las múltiples hibridaciones y sincretismos culturales producidos en los últimos tres siglos. Es desde esta perspectiva que Minas de Corrales, hoy una apacible ciudad del noreste uruguayo⁴, se erige como lugar de significativos valores patrimoniales cuya identificación, evaluación, rescate, preservación y promoción resultan cada vez más imperiosos. Más aun: tales actividades se vuelven perentorias, en tanto actualmente quizá no exista cabal conciencia de la relevancia y magnitud de aquellos valores.

En este sentido, si bien el entorno natural en el que está enclavado Minas de Corrales posee indiscutibles calidades paisajísticas, el propio pueblo se destaca por la singularidad y riqueza de sus tradiciones y expresiones culturales,

⁴ Minas de Corrales, enclavada en un paisaje de serranías, dista 400 kilómetros de la ciudad de Rivera, 400 kilómetros de Montevideo, capital de Uruguay, y 600 de Porto Alegre, Brasil. Su población actual, cercana a los 3.500 habitantes, tiene como principales sustentos la actividad minera industrial, la forestación y la producción ganadera y agrícola de pequeña y mediana escala; a pesar de sus enormes potencialidades, la actividad turística es aún incipiente.

dimanantes de un devenir histórico muy particular⁵. Como ya fue mostrado en otro lugar (ACEVEDO, 2009a), tales circunstancias han tenido su reflejo en los procesos de construcción identitaria local, así como en la naturaleza y características de las manifestaciones culturales allí existentes. Minas de oro que también fueron minas de cultura, catalizadoras de la convivencia de una población heteróclita y variopinta, de una ciudad con una morfogénesis única en el país, y entonces una peculiar dinámica de vida, fermento y caldo de cultivo para la emergencia de expresiones culturales singulares. Singularidad urbana y cultural que no sólo está en los discursos, pero que también está en los discursos. En efecto, existe una abundante tradición oral y un profuso anecdotario que dan cuenta de episodios no reconocidos por la historia oficial: *garimpeiros* que volvían de Cuñapirú con *cascalhos* y pepitas de oro capaces de enriquecer de por vida a decenas de familias, *cocottes* francesas que sacudían la pacatería nativa y socavaban los cimientos de la entonces sacrosanta institución familiar, inmigrantes que alternaban su trabajo minero con emprendimientos vitivinícolas o lecheros, empresas mineras que dejaron sus huellas de cianuro en los lechos de canteras hoy abandonadas... y hasta relatos sobre algún renombrado militar que en una de sus estadías en el poblado dejara embarazada a su hija de catorce años y la escondiera en una *fazenda* de la zona para parir clandestinamente a quien luego fuera un ícono indiscutido del canto popular rioplatense. Asimismo, son muy variadas las manifestaciones artísticas y culturales que participan del complejo proceso de construcción identitaria local, resultantes, en gran medida, de la confluencia de influencias criollas, europeas, afro-descendientes y brasileñas.

⁵ Minas de Corrales se consolidó como centro poblado para la radicación de la mano de obra reclutada por la primera empresa minera afincada en el país, fundada en el año 1868. Bien cerca de allí, en 1881 se puso en funcionamiento una de las primeras usinas hidroeléctricas de Sudamérica –hoy, lamentablemente, en estado ruinoso– y allí se produjo, un año antes, la primera huelga sindical del país –en rigor, levantamiento obrero bajo la modalidad de huelga-motín–. Además, la necesidad de mano de obra calificada para trabajar en la floreciente industria, así como la atracción que provocaba la posibilidad de un rápido enriquecimiento, hizo que llegara a la región, con su patrimonio cultural a cuestas, una gran cantidad de inmigrantes europeos. Ya desde sus orígenes, entonces, la población local configuró un singular crisol cultural. Desde aquel lejano 1868, pues, a lo largo de su historia Minas de Corrales ha estado sometida a un muy rico intercambio cultural y a los vaivenes de la explotación aurífera, la cual últimamente se ha visto revitalizada como consecuencia de la detección de nuevos yacimientos (ACEVEDO, 2009a).

En función de esa riqueza cultural y de la singularidad del paisaje humano de Minas de Corrales, la investigación ejecutada se enfocó en dar cuenta del patrimonio cultural inmaterial local, insumo imprescindible para la ulterior implementación de acciones afirmativas de salvaguardia: rescate, preservación, promoción. La estrategia axial de la investigación fue de índole eminentemente cualitativa y privilegió una metodología socio-antropológica de base etnográfica. De este modo, incluyó un trabajo de campo riguroso y sistemático – con aplicación de las técnicas de observación, entrevista en profundidad y grupo de discusión, a las que se sumó un censo patrimonial, experiencia hasta ahora única en América Latina–, tareas de análisis e interpretación crítica, y una estrategia de difusión de los resultados que se habría de acordar con los actores locales.

La investigación siguió dos líneas de acción, orientadas hacia la consolidación y el fortalecimiento de los procesos de construcción de identidades locales: transformar aquel patrimonio inmaterial en patrimonio material y, evitando toda tentación o tendencia folclorizante, registrar y difundir del modo más adecuado los bienes patrimoniales identificados, a efectos de revitalizarlos en sus contextos originales (AIKAWA, 2004). La primera línea de acción exigió la integración, a lo largo de la investigación, de estudios que hicieran posible la contextualización, identificación, ponderación y evaluación de bienes patrimoniales inmateriales en Minas de Corrales y su zona aledaña, para luego documentarlos, registrarlos, archivarlos y difundirlos. El conjunto de estas tareas constituye, entonces, la condición necesaria para poder garantizar la existencia perpetua de este valioso tipo de patrimonio. La segunda línea de acción, apoyada en –y articulada con– la primera, se orientó a mantener vivas aquellas expresiones culturales mediante el fomento de su revitalización en sus contextos originales y la transmisión entre generaciones. En definitiva, ambas líneas de acción son complementarias e indispensables para preservar el patrimonio cultural inmaterial, reconocer la valía de sus creadores y consolidar los procesos de construcción de identidades.

Ahora bien, apenas culminado el tránsito por la primera línea de acción emergió un haz de problemas cuya relevancia no puede ser soslayada. En efecto, la compleja tarea de contextualizar, identificar, ponderar y evaluar la existencia de bienes patrimoniales inmateriales en el *locus* de investigación –

como en cualquier otro – presenta agudas dificultades de carácter problemático. Por ejemplo: ¿quién está en condiciones de determinar cuáles son los bienes culturales de valor patrimonial y cuáles no lo son? ¿Sobre la base de qué criterios de pertinencia epistémica o de legitimación social alguien –digamos, cualquiera de nosotros– puede atribuirse la potestad de establecer cuáles son los bienes de valor patrimonial y cuáles no? ¿Puede someterse la declaración de valor patrimonial de un bien a una compulsa popular –con los previsibles riesgos de caer en demagogia populista–, a una suerte de plebiscito entre la población en cuestión? ¿O eso debe quedar en manos de los intelectuales o de los supuestos «expertos», con los previsibles riesgos de caer en elitismo cultural y alimentar complejos de superioridad, cientificismos engañosos o hasta veleidades mesiánicas en los pantanosos territorios de la estética, la ética, la cultura? ¿Qué intereses –ya sean bienintencionados y legítimos o malintencionados y espurios– pueden estar en juego detrás de la declaración de un bien inmaterial de valor patrimonial? ¿Qué efectos e implicancias puede tener la puesta en juego de esos intereses? ¿Corresponde que de eso se ocupe exclusivamente la población actual? De no ser así, ¿quién representa o quién asume la voz de los que ya no están, el eco de los muertos, la “profética memoria” (BORGES, 1996)?

LA EMPIRIA COMO NUTRIENTE DE LA TEORIZACIÓN SOBRE PATRIMONIO CULTURAL

El principal disparador de esos problemas y dificultades, en aquel momento de carácter marcadamente dilemático, se constituyó al momento de analizar las respuestas aportadas por los habitantes de Minas de Corrales en el censo patrimonial mencionado, que se llevó a cabo el sábado 13 de setiembre de 2008. El universo del censo estuvo constituido por todos los residentes mayores de 14 años del área urbana y de las áreas suburbanas de Minas de Corrales que ese día estaban presentes en su domicilio y que accedieron a responder al cuestionario de encuesta correspondiente. En términos de cobertura, su aplicación fue razonablemente exitosa: del total del universo considerado fueron censadas 1.280 personas, lo cual en ese momento representaba un 52% del universo total (2.464 personas) de esa franja etaria, según lo establecido en lo que en ese entonces era el último censo nacional de

población (INE, 2004). La representatividad de la población encuestada en el censo patrimonial estuvo, entonces, suficientemente garantizada.

En esa circunstancia, entre la veintena de preguntas presentadas en el formulario de encuesta censal se le solicitó a cada una de las 1.280 personas consultadas que mencionaran tres bienes culturales que, en orden de importancia, a su juicio deberían ser declarados como bienes patrimoniales del departamento de Rivera. Cabe advertir que en Minas de Corrales y su zona aledaña existen sólo tres bienes culturales cuyo valor patrimonial ha sido legalmente establecido por el Estado uruguayo (en la Resolución N° 2163/981 promulgada el 19 de agosto de 1981 bajo el título “*Declaracion de Monumento Histórico Nacional. Rivera*”):

- a) Edificios en que funcionaron las oficinas depósito y fábricas de las empresas que procesaron el oro desde mediados del Siglo XIX.
- b) Torres de hierro del aerocarril que se utilizaban para transportar el material aurífero beneficiado desde las minas de San Gregorio a la planta de molienda del Cuñapirú.
- c) Puente de hierro sobre el arroyo San Pablo, construido en el siglo XIX por la “Compañía de los Establecimientos Franceses de Minas de Oro del Uruguay” para el tránsito del Ferrocarril Minero que unía Cuñapirú y Santa Ernestina (IMPO, s/f)⁶.

Pues bien, el 40% de los corralenses censados consideró que alguno(s) de esos tres bienes culturales deberían ser declarados como bienes patrimoniales del departamento de Rivera... tal vez ignorando que 27 años antes ya habían sido declarados como tales. Si se pasa por alto esto último, corresponde subrayar que algo más de la tercera parte (36%) de los 1.280 corralenses censados expresó que debería atribuírsele valor patrimonial a la antigua represa y al complejo de edificios contiguos, hoy en ruinas, del decimonónico establecimiento fabril a orillas del arroyo Cuñapirú, mientras que, llamativamente, un porcentaje casi despreciable de los censados (apenas un 3%) mencionó al conjunto de las torres de hierro del antiguo aerocarril. Y, más llamativamente aún, ninguno de los corralenses censados (0%) le atribuyó valor patrimonial al puente de hierro sobre el arroyo San Pablo.

⁶ El texto introductorio de la citada Resolución es el siguiente: “El Presidente de la República, actuando en Consejo de Ministros, resuelve: decláranse Monumentos Históricos a los bienes culturales ubicados en el departamento de Rivera que a continuación de enumeran: [...] el conjunto de construcciones ubicadas en el paraje Cuñapirú, en las proximidades de la Ruta Nacional N° 29, tramo entre Manuel Díaz y Minas de Corrales. Padrón Rural N° 1036, 5ª Sección Judicial, que a continuación se detallan: a) Edificios en que funcionaron las oficinas depósito y fábricas de...” (IMPO, s/f).

Frente a estos ejemplos férreos de cultura material (las torres del antiguo aerocarril y el puente sobre el arroyo San Pablo) que los «expertos» en patrimonio han considerado, hace ya más de un tercio de siglo, como portadores de altos valores histórico-culturales, debemos preguntarnos por las razones de su tan baja valoración por parte de la casi totalidad de los corralenses. Planteado de otro modo: ¿a qué se debe que las autoridades estatales le atribuyan un destacado valor patrimonial a ciertas manifestaciones culturales, mientras que éstas no son valoradas del mismo modo o en el mismo grado por los pobladores que conviven cotidianamente con ellas? ¿Cómo pueden explicarse e interpretarse las enormes diferencias existentes entre las representaciones, percepciones, opiniones y valoraciones que la tecno-burocracia construye «desde afuera» y aquellas que los lugareños construyen «desde adentro»?

Por otra parte, durante el año 2012 dirigí un equipo técnico multidisciplinario que tuvo a su cargo la ejecución del proyecto «*Rotas Turísticas e Heritage Tourism na API Pampa*» (ACEVEDO, 2013), cuyo objetivo general fue contribuir al rescate, valoración y promoción del patrimonio cultural de esa región en su diversidad e integridad, de modo de fomentar en forma consistente y sustentable el turismo patrimonial⁷. En uno de los trayectos de esa investigación se procuró determinar cuáles eran los platos típicos de la culinaria regional, aquellos con los cuales más y mejor se identificaban los lugareños. Los primeros informantes calificados consultados, casi todos reconocidos historiadores locales y regionales, coincidieron en mencionar al guiso *carreteiro* y al pirón (pirão). Sin embargo, esos platos no fueron los más destacados por los pobladores de la zona, quienes consideraron como más típicos –y además preferían y consumían con una frecuencia mucho mayor– platos con menor «*glamour pintoresquista*»: ensopados, guisos de arroz, puchero, feijoada, fideos, milanesas...

En definitiva, cuando se constatan tales diferencias, ¿cuáles son las representaciones, percepciones, opiniones y valoraciones que corresponde tener en cuenta al momento de establecer (incluso legalmente) el valor patrimonial de una manifestación cultural local? ¿Cuáles son, entonces, las

⁷ El API-Pampa (Área de Proteção Internacional do Pampa) es un vasto territorio transfronterizo formado por el Valle del Lunarejo, en el departamento de Rivera, Uruguay, y los sectores de los municipios de Livramento, Rosário do Sul, Alegrete y Quaraí que conforman la cuenca del río Ibirapuitã, en Rio Grande do Sul, Brasil.

tareas que deberían abordar los agentes locales y las autoridades estatales competentes? ¿Determinar los bienes de valor patrimonial y luego difundirlos y promocionarlos como tales en la población local? ¿Convocar a la población local para que asuma esa determinación y luego difundirlos y promocionarlos como tales dentro y fuera de la población local?

En un sentido análogo, si se acepta que la adjudicación de valor patrimonial a un bien inmaterial participa en el proceso de construcción de identidades colectivas, ¿no resultará más relevante poner el foco de investigación, precisamente, en esas prácticas de producción de identidades colectivas? ¿Es legítimo plantear(nos) que quizás pueda existir algún sentido comercial operando en tales prácticas de producción de identidades colectivas bajo la forma de producción de bienes culturales de valor patrimonial? ¿Es legítimo plantear(nos) que quizá pueda resultar funcional para ciertos sectores sociales producir espacios simbólicos erigidos como patrimoniales? O, dicho de otro modo, ¿habremos de admitir que la memoria “es también un instrumento y una mira de poder” (LE GOFF, 1991)?

HACIA UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Antes de procurar dar alguna respuesta a las preguntas precedentes, resulta conveniente situar conceptualmente la noción de patrimonio cultural. Para empezar, podemos descartar una de las definiciones canónicas aportada hace dos decenios por el organismo rector en la materia:

el patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte, y los archivos y bibliotecas (UNESCO, 1982, p. 3)⁸.

⁸ La definición de patrimonio cultural inmaterial que más recientemente ha publicitado la UNESCO, producida en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial celebrada en París en 2003, es de similar naturaleza y contenido: “se entiende por ‘patrimonio cultural inmaterial’ los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural [...], infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana” (UNESCO, 2003). Adviértase que, de acuerdo con esta definición, si bien para que a un bien cultural se le atribuya valor patrimonial debe previamente existir un recono-

Esta parrafada conceptual –el calificativo es de Vidart (2004)–, que tanto le debe a la definición de cultura propuesta hace casi un siglo y medio por Edward Burnett Tylor y abusivamente citada en todo libro que sobre la cultura y cuestiones afines se ha publicado en el último siglo, habla tanto que dice poco. Si el patrimonio cultural de un pueblo comprende el campo total de la actividad humana, incluyendo tanto sus manifestaciones materiales como las inmateriales, entonces todo en una cultura es patrimonio cultural, en virtud de lo cual no existe ninguna manifestación cultural que no lo sea. Si así fuera, se diluiría todo contenido concreto y todo posible sentido de la propia noción de patrimonio cultural. (Evidentemente, todos los bienes de valor patrimonial son culturales, pero no todos los bienes culturales tienen, necesariamente, valor patrimonial.)

Pero la definición *unesqueana* dice, como al pasar, que el patrimonio cultural de un pueblo comprende – también – el conjunto de valores *que dan sentido a la vida*. En el contexto conceptual y preceptivo en el que está formulada, la frase produce perplejidad. El resto de lo que la definición enumera –es decir, todo aquello que según ella el patrimonio cultural de un pueblo comprende– puede ser determinado y evaluado desde afuera, a partir de una operación de objetivación que está gestada desde “la puerta externa de la identificación” (VIDART, 2004, p. 90), con inequívoca vocación descriptiva. Y de ese modo ha operado la propia UNESCO a lo largo de su historia, así como sus filiales esparcidas a lo ancho de buena parte del mundo, y bajo esa égida han trabajado las Oficinas o Comisiones de Patrimonio nacionales. Pero esa pretendida objetivación desde afuera, tarea, como es sabido, hasta ahora monopolizada por «expertos» –que por la fuerza de los hechos enseguida se desplaza, unas veces a conciencia, otras inadvertidamente, hacia una subjetivación desde afuera–, nada puede hacer en el caso del conjunto de valores *que dan sentido a la vida*. En este caso esa pretendida objetivación, subjetivamente construida, a todas luces sería, además de fútil, impertinente. (Aun así, me consta, alguna Comisión de Patrimonio lo ha intentado.) Queda en evidencia, pues, que esa retórica florida y de profundidad ontológica sólo aparente ha subsistido

cimiento como tal por parte de las propias comunidades o grupos poseedores y/o portadores de ese bien, en el texto de la Convención referida nada se dice sobre las circunstancias ni sobre el modo en que ese reconocimiento habrá de producirse. Esta cuestión será discutida en el próximo apartado de este texto.

únicamente porque las flores son de papel – aunque de buena calidad.

Planteado de este modo, dos operaciones exigen un lugar de privilegio. La primera, de nítido espesor teórico-conceptual, radica en el establecimiento de una conceptualización de la noción de patrimonio cultural que cumpla cabalmente con los requisitos de rigor, precisión y capacidad heurística, lo cual nos pone a contramano – y a salvo – de lo que generalmente se asume como «políticamente correcto» – una forma de condescendencia con los detentadores de poder – o bien como «académicamente correcto» – una forma de obsecuencia con las modas intelectuales y con sus inefables modistos –, dos formas emparentadas de comportamiento presuntamente «correcto». Ya la tenemos: es la conceptualización que he tomado, con algún ajuste, del propio Vidart: el patrimonio cultural de un grupo social “está constituido por aquellos bienes y valores que confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos propios de [sus] integrantes” (VIDART, 2004, p. 155). La segunda operación, de carácter ideológico-metodológico-pragmático, requiere, precisamente en virtud de ese triple carácter, un tratamiento argumental más exhaustivo y cuidadoso.

PATRIMONIO CULTURAL: CONCEPTO, DETERMINACIÓN, PROTAGONISTAS

Si aceptamos la conceptualización de la UNESCO citada antes, cabe que nos preguntemos: ¿quiénes están en condiciones de dar cuenta del conjunto de valores *que dan sentido a la vida* de personas de carne y hueso, seres con nombre y apellido? ¿A quiénes les corresponde hacerlo? ¿A quiénes les corresponde establecer quiénes están en condiciones de hacerlo? ¿A quiénes les corresponde establecer cuáles son esas condiciones? Si, en cambio, nos quedamos con la heredada de Vidart, las preguntas precitadas, como todo lo sólido, de a poco se desvanecen en el aire, y pierden buena parte de su pertinencia y de su sentido... aunque no del todo. En efecto, si asumimos que los bienes y valores patrimoniales de un grupo social son aquellos que confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos propios de sus integrantes, es lícito que insistamos en preguntar: ¿quiénes están en condiciones de abonar la existencia del anclaje y de la peculiaridad aludidos? ¿A quiénes les corresponde hacerlo? ¿A quiénes les

corresponde establecer quiénes están en condiciones de hacerlo? ¿A quiénes les corresponde establecer cuáles son esas condiciones? Es igualmente lícito que retome un par de preguntas que he dejado planteadas antes: ¿a quién le corresponde determinar que un artefacto cultural es un bien cultural? ¿Sobre la base de qué criterios de pertinencia epistémica o de legitimación social alguien –por ejemplo, cualquiera de nosotros– puede asumir la potestad de establecer cuáles artefactos culturales son bienes culturales y cuáles no lo son?

Si se ajusta la conceptualización de Vidart y se la aplica a cualquier *locus* de investigación, algunas de esas preguntas pierden definitivamente su pertinencia y sentido: el patrimonio cultural de un lugar está constituido por aquellos bienes y valores que, *según los propios lugareños*, les confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos *que ellos mismos* sienten como propios y constitutivos del *ethos* y del *eidos* en los que se inscriben sus vidas. Planteado así, inmediatamente asoma otra cuestión, extensión de las anteriores, de compleja elucidación: ¿están todos los lugareños en iguales condiciones de identificar los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos constitutivos del *ethos* y del *eidos* de la colectividad en la que viven? O bien: ¿están todos ellos en iguales condiciones de identificar los bienes y valores que a su juicio les confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a aquellos sentimientos, pensamientos y proyectos históricos compartidos?

Si las respuestas a esas preguntas fueran afirmativas, entonces todo sería bastante fácil: bastaría con someter la identificación de bienes culturales y la adjudicación de su eventual valor patrimonial a un procedimiento de compulsión popular y luego, con los resultados a la vista, estampar los consabidos «*declárese*», «*publíquese*», etcétera. Pero es altamente improbable que exista alguien que se aventure a proponer una solución de este tipo, tan falaz, ingenua e inconsistente, tan imbuida de populismo demagógico a ultranza; resulta evidente que nadie, desde los lugareños de a pie hasta los expertos más encumbrados, respondería de ese modo.

Aun si alguien lo hiciera, se interpondría una insalvable interdicción, tanto conceptual como técnica y pragmática: preguntemos a los lugareños en cuestión, por ejemplo,

con qué o con quién(es) se identifican y obtendremos respuestas muy dispares, en el caso de que todos respondan; cada uno de ellos nos proporcionará una versión diferente, si es que la tiene, acerca de lo preguntado. Y una vez realizado este ejercicio estemos seguros de que al analizar las disímiles contestaciones, nos invadirá un molesto estado de desorientación mental (VIDART, 2004, p. 121).

Quedémonos, entonces, con la respuesta más plausible: los lugareños no están en iguales condiciones de identificar los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos constitutivos de su ser colectivo –de su ser-juntos y de su estar-juntos– ni de identificar los valores y bienes culturales que les confieren mayor anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente.

En este sentido, en el devenir de la investigación «*Minas de Corrales: identidad y patrimonio cultural inmaterial*» ha resultado muy claro que el anclaje en el pasado de los sentimientos, pensamientos y proyectos de muchos corralenses no se lo proporcionan valores y bienes culturales de Minas de Corrales, sino otros afincados en los lugares en los que transcurrió su infancia y juventud.

También emergió con claridad que la peculiaridad en el presente conferida por tales valores y bienes culturales es concebida en forma muy disímil por los lugareños; los más veteranos, por ejemplo, en su mayoría se inclinaron por considerar que la peculiaridad en el presente conferida por los valores y bienes culturales corralenses remite forzosamente al anclaje en el pasado que ellos dispensan. Como es entendible, en estos corralenses prevalece un *habitus* conservador, nostálgico, proclive a la construcción de la identidad colectiva como glorificación romántica del pasado, con base casi exclusiva en el tipo de historia asociada con tradicionalismos, esa que cabe calificar como *anticuaria*, propia del que conserva y venera, de aquel que, “repleto de confianza y amor, lanza una mirada hacia atrás, al lugar de donde proviene, en donde se ha formado” (NIETZSCHE, 1945, p. 45).

Y no estarán en iguales condiciones de identificar los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos constitutivos de su ser colectivo ni de identificar los valores y bienes culturales que les confieren mayor anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente hasta que el sistema educativo público no promueva con eficacia, tanto en ámbitos formales como no formales, el desarrollo de una conciencia cívica y crítica local y regional capaz de solventar los envites de la historia –tanto de la *mito-praxis* como de la *praxohistoria*– y

resistir, por esa vía, al travestismo de la memoria.

Si se acepta, entonces, que los lugareños no están, todos ellos, en iguales condiciones de identificar los valores y bienes culturales ni los sentimientos, pensamientos y proyectos con los que se identifican como colectividad, ¿a quién(es) corresponde hoy –hasta tanto no se alcancen aquellas condiciones– esa doble tarea de identificación? «*A los intelectuales expertos*», respondería un intelectual «experto», habituado a ejercicios de identificación pretendida y pretenciosamente objetivista construida desde afuera y, en ocasiones, desde arriba de su pedestal marmóreo o de su lustrosa torre de cristal. «*A los intelectuales expertos*», respondería también cualquier persona acostumbrada a que los asuntos de importancia queden en manos de los «intelectuales expertos», es decir, casi cualquier persona eficazmente domesticada por los sistemas educativos formales tradicionales.

He optado por otra respuesta, distante y distinta de las anteriores, que es la que me ha llevado a proyectar y ejecutar la investigación aludida, y a hacerlo siguiendo los lineamientos teóricos, políticos y metodológicos que le dieron su impronta, forma y contenido. Es, por supuesto, una respuesta provisional, y desde luego que sus derivaciones no quedarán fijadas hasta tanto no obtengan la convalidación de los sujetos *implicados* – en ese caso, los corralenses – y de los sujetos *aplicados* – los teóricos, los políticos, los metodólogos. La sintetizo del siguiente modo, en procura de claridad y precisión a expensas de economía y elegancia: *el patrimonio cultural de un grupo social está constituido por aquellos bienes y valores que, según la opinión de sus integrantes – producida en, y/ o inferida de, situaciones de investigación construidas con el máximo rigor, pertinencia, exhaustividad y consistencia, les confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos que ellos mismos sienten como propios y constitutivos del ethos y del eidos en los que se inscriben sus vidas – tal como lo manifestaron en, y/ o se infiere de, situaciones de investigación construidas con el máximo rigor, pertinencia, exhaustividad y consistencia.*

Si bien esta respuesta difiere claramente de las anteriores, en cierta manera también las conjuga. No toma partido por considerar exclusivamente – según una perspectiva *emic* – la (auto)identificación normativa postulada en el ruedo por los sujetos desde la subjetividad volitiva o a partir del sentimiento social y orientada al «quiénes somos»; tampoco, mucho menos, por considerar exclusivamente la identificación descriptiva –o la objetivación– otorgada desde

afuera – según una perspectiva *etic* – por un sujeto – el científico, el «experto» – que contempla y define desde detrás de la baranda del ruedo social, y que, desde su saber-poder, señala con autoridad el «cómo son», corriendo el riesgo de que “buscando el árbol de la identidad [se pierda] en el bosque de la identificación” (VIDART, 2004, p. 81). Ni una perspectiva ni la otra; tampoco una a medio camino entre ambas – que sería, seguramente, la peor opción.

Mi respuesta postula, por una parte, la necesidad perentoria de indagar en torno a las opiniones de los propios artífices o herederos y portadores de los bienes culturales por evaluar, y de tomar en especial consideración esas opiniones como base principal para la determinación de su valor patrimonial; por otra, reivindica la necesidad y conveniencia de garantizar que tales opiniones se produzcan, que sean representativas del grupo social en cuestión y tan genuinas como sea posible. De este modo, son los propios lugareños quienes establecen el valor patrimonial de los bienes culturales de su comunidad – que es lo que la propia UNESCO ha establecido explícitamente en la ya mencionada Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial celebrada en París en 2003 –, aunque para ello resulta ineludible incluir la mediación – si es rigurosa, pertinente, exhaustiva, consistente – del investigador.

Hasta aquí, los «expertos» – en identidad cultural, patrimonio cultural y asuntos afines – quedan afuera del ruedo. Pero esto no debe ser necesariamente así: la opinión de los «expertos» – ya sea la expresada oralmente, por escrito o de cualquier otro modo – podrá ser tomada en cuenta si así lo requirieran los propios artífices o los herederos y portadores de los bienes culturales en cuestión. De tal modo, los «expertos» podrán poner su saber al servicio de los sujetos implicados, lo cual erradicará a aquellos que, autocomplacidos con sus veleidades mesiánicas, se mantengan enquistados en sus pretensiones iluministas y simplemente dejen caer su saber como lluvia benefactora sobre las tierras yermas de las mayorías oscurecidas.

No debemos soslayar que el inventario y la fijación de los antiguos patrimonios así como el rescate, la defensa y la ilustración de los bienes culturales y los actos salvacionistas que implican, siempre han sido asuntos asumidos por algunas instituciones (internacionales y nacionales, aunque

estas últimas subsidiarias de las primeras) que han gozado de una legitimación acrítica, pero cuya acción ha puesto de manifiesto más poder que autoridad. Todo esto, ha escrito de Certeau (1999, p. 74), es

el corolario de un poder sin autoridad. Por cierto, la tradición política reconoce desde hace mucho tiempo que «todo Estado se funda sobre la fuerza» y que supone una dominación, pero afirma que no se establece más que en la forma de un poder legítimo. [...] Esta legitimidad no le viene de los procedimientos que la regularizan o que ordena, sino de la autoridad que se le reconoce y que combina un renunciamiento de los individuos (la Versagun freudiana) con las capacidades que le ofrece una organización del grupo.

En fin, tenemos derecho y argumentos como para renunciar a ese *renunciamiento* y para sugerir que todos lo hagamos.

Planteado esto, y sobre la base del concepto de patrimonio cultural tal como quedó establecido antes, es lícito dar un paso más y ofrecer una síntesis, simplificada y simplificadora, de mi propuesta, sin ocultar su fuerte connotación político-cultural: *las tareas de identificación de los bienes culturales de un grupo social y de determinación del valor patrimonial relativo de cada uno de ellos no necesariamente les corresponden a sus propios artífices o herederos ni a los investigadores interesados en los procesos de construcción de identidades y patrimonios culturales ni a los teóricos expertos en tales cuestiones... ni tampoco a algún «combo sui géneris» armado con individuos de esos tres tipos de actores. La definición de esas tareas le corresponde a los lugareños, incluyendo, en primer lugar, la determinación de quiénes deberán participar – y en qué circunstancias y de qué modo y con qué peso relativo – en dichas tareas.*

Aún queda algo por decir, por exigencia de un realismo de corte pragmático. Hoy no están dadas las condiciones – por lo menos en Minas de Corrales – para que los lugareños asuman esa definición y esa determinación – posición y disposición – y, al hacerlo, comiencen a reducir la brecha entre hablar y hacer. Todavía falta, además de un proyecto educativo a largo plazo, la deseable consistencia política y cultural: es evidente que “sólo un poder permite tomar la palabra por propia cuenta, y pronunciarla como tal” (DE CERTEAU, 1999, p. 120). Pero habrá que pensar en todo esto, y hacerlo desde un pensamiento que, como postulaba Heidegger, decididamente conduzca a la acción... Queda mucho por hacer.

LA DETERMINACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL: LOS JUEGOS DE PODER

Pues bien, ¿qué rol debe desempeñar el investigador de lo social en eso que *queda por hacer*? Es nuestra convicción que la respuesta a esta interrogante debe partir de la siguiente asunción: “no se puede dissociar el acto de comprender el entorno de la voluntad de cambiarlo. No es posible decir el sentido de una situación más que en función de una acción emprendida para transformarla. Una producción social es la condición de una producción cultural” (DE CERTEAU, 1999, p. 169).

En este sentido, cuando un investigador de lo social, sin que nadie lo convoque, pone su interés profesional y su oficio en el estudio de un grupo social que, cultural y *cronotópicamente*, le resulta más o menos próximo – y más aun cuando su aproximación genera afectos y efectos –, no puede evitar cuestionarse, o hasta martirizarse, sobre la legitimidad social y política, cuando no científica, de su misión y, sobre todo, de su *intromisión*: su interacción con los sujetos, sus actividades y actuaciones, los resultados y efectos derivados.

Más aun, cuando pone su interés profesional y su oficio en el estudio de los procesos de construcción patrimonial – y en el de los de construcción identitaria asociados– y se cuestiona sobre los efectos que es dable esperar una vez que se publiquen los resultados derivados de su *intromisión*, la legitimidad social y política – cuando no científica– de aquellos queda puesta en cuestión, ya que los bienes culturales patrimoniales identificados y valorados como tales se convierten, quiérase o no, en instrumentos de la propia construcción identitaria y patrimonial.

Los bienes que conforman el patrimonio cultural de un grupo social, repito, no son datos de la realidad que la pericia del investigador saca a la luz, sino construcciones de esa realidad que el investigador recrea a través de su praxis de descripción-interpretación-inscripción. Esta praxis pasa a operar inevitablemente como instrumento –investido de científicidad, de ahí su eficacia política– que interviene en una nueva construcción de aquellas construcciones o, para usar un neologismo poco elegante, en una *patrimonialización* legitimada socialmente⁹. Dicho de otro modo, mucho más directo: el investigador toma

⁹ La legitimación social de este proceso de patrimonialización suele sustentarse, más que en la pertinencia, rigor y adecuación del aparato epistemológico-teórico-metodológico-tecnológico puesto en juego

algunos bienes culturales y los inviste de valor patrimonial, esto es, produce patrimonio cultural –y, entonces, contribuye en la producción de identidades colectivas–. No es el único que lo hace; también son productores de patrimonio cultural los gobiernos –locales o nacionales, por vía directa o delegada–, algunas instituciones, organizaciones o corporaciones (por ejemplo, y muy especialmente, las vinculadas al sector turístico), algunos agentes políticos e incluso, aunque menos a menudo, ciudadanos o agrupaciones de ciudadanos, en cada caso con criterios y cuantías de legitimación –y de honestidad– diferentes.

Planteado así, las interrogantes que dejé formuladas al principio de este texto sufren cierta dilución en su contorno retórico, pero ganan consistencia en su meollo político: ¿qué réditos o intereses –ya sean bienintencionados y legítimos o malintencionados y espurios– pueden estar en juego detrás de la declaración de un bien inmaterial de valor patrimonial? ¿Qué efectos e implicancias puede tener eso? ¿Es legítimo plantear(nos) que quizá pueda existir cierto sentido comercial operando en tales prácticas de producción de identidades colectivas bajo la forma de producción de bienes culturales de valor patrimonial? ¿Es legítimo plantear(nos) que quizás pueda resultar funcional para ciertos sectores sociales producir espacios simbólicos caracterizados como patrimoniales?

Existen numerosos y variados ejemplos de operaciones de producción de espacios simbólicos, antesala de la declaración oficial de bienes urbanos de valor patrimonial, llevadas a cabo por gobiernos nacionales o locales¹⁰. En todos ellos, aunque de diverso modo, las renovaciones urbanas propiciadas (aún en los casos de renovaciones por la vía de un añejamiento artificial y artificioso), además de *producir* patrimonio cultural, dinamizaron la economía urbana implicada: mejoramiento de servicios y equipamientos urbanos, aumento del precio de los inmuebles, crecimiento del flujo turístico y de la

por el investigador científico, en el prestigio social de la ciencia y de lo científico.

¹⁰ Algunas de esas operaciones de producción de espacios simbólicos, sobre todo las realizadas en la Europa occidental, han sido abundantemente estudiadas. Uno de los casos más conocidos es el de Montpellier, en Francia, donde se creó un nuevo centro “antiguo” como forma de reforzar una identidad cultural de base renacentista. Es muy recomendable la lectura del agudo análisis efectuado por un equipo liderado por Gérard Althabe (ALTHABE ET AL., 1984) sobre las operaciones de producción (o invención) patrimonial efectuadas a fines de los años setenta en Bologne y Amiens, también en Francia.

actividad comercial, etcétera¹¹. En algunos casos, incluso, esa producción se apuntaló en estrategias de “marketing de la memoria” o en tácticas de “comercialización masiva de la nostalgia” (HUYSEN, 2002, p. 221).

La producción de patrimonio cultural no es, pues, una operación inocua ni, mucho menos, inocente. El investigador que interviene en estas cuestiones no puede desconocer el carácter y magnitud de aquella operación ni, mucho menos, obviar los previsibles efectos que su propia producción produce.

En suma, la definición de patrimonio cultural propuesta es de carácter provisional, y lo seguirá siendo hasta que se someta a la consideración de los sujetos implicados –los lugareños– y a la de aquellos otros que puedan evaluar los lineamientos teóricos, metodológicos y políticos tomados como andamios de la investigación y los dispositivos tecnológicos y procedimentales en ella aplicados. Es provisional, además, porque toda definición lo es –presupuesto gnoseológico– y, sobre todo, porque en el campo de la ciencia todo es provisional –presupuesto epistémico–. También lo es porque la «realidad» a la que se aplica –«el objeto»– es, naturalmente, cambiante, tanto como la «realidad» desde donde se la aplica –«el sujeto»–. Es decir, el patrimonio cultural de un grupo social no queda fijado de una vez para siempre, y tampoco el modo en que se define ese patrimonio, entre otras cosas porque la identidad de un grupo social –el «quiénes somos» producido desde la auto-identificación– está en permanente cambio, por imperceptible que éste pueda parecer, tanto como la identificación –el «cómo son»– otorgada desde afuera.

Pero la provisionalidad tiene, en este caso, otro fundamento. La determinación del valor patrimonial de los bienes culturales se inscribe, quiérase o no, en un juego político. Como en todo juego, aun cuando sus reglas no se modifiquen, las partidas –y/o los partidos– son variadas y variables, tanto como las jugadas y sus jugadores. En ese juego participan los lugareños –cada uno con su propio *quantum* de poder– y quienes, sin serlo, tienen algún interés puesto en él –cada uno con su propio *quantum* de poder–, ya sean intereses legítimos, genuinos, altruistas, egoístas, espurios o fraudulentos. El juego del que hablo es un juego de poderes o, si se quiere, el juego del poder, un juego en el cual “la gente interacciona entre sí para ejercer

¹¹ Lo mismo cabe decir con relación a cualquier otro tipos de producción de patrimonio: arquitectónico, industrial, ambiental, etcétera.

influencia, control y poder sobre los demás” (LINDBLOM, 1991, p. 29). Si uno mira con ingenuidad, ve que esa interacción está orientada a determinar cuáles son los bienes culturales que tienen valor patrimonial. En cambio, si vencemos la ingenuidad y asumimos que esa interacción es constitutiva de un juego del poder, entonces podremos ver que está orientada no a determinar cuáles son los bienes culturales patrimoniales, sino a determinar cuáles deben ser declarados como tales. Estamos, así, en el campo de la política, un campo que “no asegura el bienestar ni da sentido a las cosas: crea o rechaza las condiciones de posibilidad. La política prohíbe o permite, lo hace posible o imposible” (DE CERTEAU, 1999, p. 174).

En suma, debemos asumir con convicción que la declaración del valor patrimonial de un bien cultural es una cuestión política, en la cual la determinación de los bienes culturales que identifican a los integrantes de un grupo social –sobre todo porque éstos se identifican con aquellos– es sólo una pieza del juego y, tal como están dadas las cosas, quizá no sea la más determinante. En este sentido, una doble operación debe efectuarse: el desarrollo endógeno de la capacidad crítica de los sujetos implicados, orientado a propiciar la identificación, ponderación y evaluación de la cualidad patrimonial de los bienes culturales de su grupo de pertenencia, y el fortalecimiento de su capacidad colectiva de incidencia en el juego político, en términos de organización, autogestión, participación y poder¹².

En cuanto al desarrollo de capacidad crítica local sólo cabe instalar la problemática de la identidad y del patrimonio cultural en los sistemas de educación formal y no-formal existentes. Los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de cualquier localidad deberían tener acceso al conocimiento del pasado y del presente cultural de su lugar y al modo en que ambos se inscriben en el contexto regional y supra-regional, así como al de las herramientas cognitivas que les permitan evaluar, por sí mismos, lo más relevante de su historia y de su paisaje físico y humano. Esta es, sin duda, la vía más privilegiada para posibilitar que esos ciudadanos puedan “concebirse como parte de un continuo (con raíces y con futuro, desde la inserción en una secuencia reconocible); [sin

¹² Hay una tercera operación, que nada tiene que ver con las otras dos sino con la responsabilidad política y social de los que observan el ruedo desde detrás de la baranda, a quienes les corresponde analizar la dominación y el poder en juego y, por esa vía, desvelar los mecanismos en los cuales se fundan (BOURDIEU, 1990, p. 87).

ello] resulta casi imposible que una persona sienta la necesidad de reconstruir el pasado para ‘hacerlo suyo’ y proyectarlo en un futuro ‘imaginable’ o ‘deseable’” (CAETANO, 2002, p. 123). Eso es sólo una parte, necesaria pero en absoluto suficiente. En esa doble operación –en rigor, una única operación bifronte– la educación juega un rol protagónico, siempre que se la conciba en toda su potencia política: como condición para el ejercicio de una ciudadanía plena, sin restricciones ni exclusiones, y, en suma, como una práctica de la potenciación de la libertad y auto-determinación de cada sujeto y del ser social (FREIRE, 1969).

Demos un paso más en procura de reducir la ingenuidad. Como ya fue insinuado, los lugareños no están, todos ellos, en iguales condiciones de identificar los sentimientos, pensamientos y proyectos históricos constitutivos del *ethos* y del *eidós* de su colectividad, ni de identificar los bienes y valores que a su juicio les confieren anclaje en el pasado y peculiaridad en el presente a aquellos sentimientos, pensamientos y proyectos compartidos. Por eso es imprescindible fortalecer las capacidades de acción política de todos los actores. Pero para que ello, al plasmarse, nos ponga a salvo de la aparición de ineficacia, injusticia e inequidad, es menester que nos alejemos de toda actitud voluntarista: es bastante inútil promover la participación ciudadana si antes no se creó la posibilidad de participar y ésta depende, entre otras cosas, de la formación de una actitud participativa y de la profundización de una cultura política que posibilite el ejercicio de una ciudadanía plena (FILMUS, 1996, p. 32).

Es aquí –y en otras situaciones análogas– donde

el Estado debe intervenir para establecer con ecuanimidad y firmeza algunas reglas de juego, de modo tal de contemplar las necesidades, intereses y deseos de aquellos actores y grupos que, debido fundamentalmente a razones de índole estructural, no tienen capacidad organizativa ni de presión (ACEVEDO, 2009b, p. 22).

Esa debe ser la contribución axial del Estado: establecer las condiciones de posibilidad, esto es, sentar las bases para que todos los actores sociales puedan desarrollar su pensamiento crítico, conformar una actitud participativa y, en suma, disponer de las mejores armas para poder jugar (en) el juego del poder. Pero la plenitud en el ejercicio de la ciudadanía requiere, además, condiciones de plausibilidad: la recuperación del protagonismo de los actores sociales en

tanto sujetos, lo cual implica concebir la acción “no como determinada por normas y formas de autoridad, sino en su relación con el sujeto, es decir, con la producción del actor por sí mismo” (TOURAINÉ y KHOSROKHAVAR, 2002, p. 9). De ahí que “la reivindicación del sujeto es esencialmente política y en tanto que tal, revolucionaria, entendiendo la palabra revolución no desde la perspectiva del mero fantasma, sino en el sentido transformador de las reglas del juego con el que juegan con nosotros” (IBÁÑEZ, 1994, p. 179).

Resulta imperioso, entonces, expulsar al fantasma y recrear estrategias de consenso orientadas hacia la utópica, “conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado” (LECHNER, 1986, p. 47). Y, desde ahí, reparar en la máxima que la coalición Herri Batasuna tomara de Ibáñez (1994, p. XV): “cuando algo es necesario e imposible, hay que cambiar las reglas del juego”.

REFERENCIAS

ACEVEDO, Fernando. *La producción del patrimonio cultural, las máscaras de la identidad colectiva*. Una aproximación socioantropológica al rico patrimonio de los corralenses. Montevideo: Erga e omnes, 2009a, 517 p.

_____. En torno a la gobernabilidad de los sistemas educativos: la concertación educativa y su inscripción en el juego de poder. *Tópos*, n° 3, 2009b, p. 14-25.

_____. *Rotas Turísticas e Heritage Tourism na API Pampa*. Disponible en <<http://www.urbalpampa.com>>.

_____. A determinação do patrimônio cultural. Notas para uma discussão. In: GASPAROTTO, Alessandra, DE FRAGA, Hilda y BERGAMASCHI, María Aparecida (Orgs.). *O Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio Cultural, Territórios e Fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf, 2013, 288 p.

AIKAWA, Noriko. *Patrimonio cultural intangible: nuevos planteamientos respecto a su salvaguardia*. Disponible en <<http://132.248.35.1/cultura/informe/informe%20mund2/PATRIMONIO.htm>>. Recuperado el 19 de junio de 2016.

ALTHABE, Gérard, LÉGÉ, Bernard y SELIM, Monique. *Urbanisation et réhabilitation symbolique*. París: Anthropos, 1984.

BORGES, Jorge Luis. El otro, el mismo. In BORGES, Jorge Luis. *Obra Poética*. Buenos Aires: Emecé, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo, 1990.

CAETANO, Gerardo. Democracia y culturas. Reflexiones en torno a algunos desafíos contemporáneos. In: ACHUGAR, Hugo y D'ALESSANDRO, Sonia (Comps.). *Global/local: democracia, memoria, identidades*. Montevideo: Trilce, 2002, p. 109-134.

DE CERTEAU, Michel. *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

_____. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer en plural*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

FILMUS, Daniel. Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Propuesta Educativa*, n° 17, p. 31-51. 1996.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.

HUYSEN, Andreas. Presentes: los medios de comunicación, la política, la amnesia. In: ACHUGAR, Hugo y D'ALESSANDRO, Sonia (Comps.). *Global/local: democracia, memoria, identidades*. Montevideo: Trilce, 2002, p. 217-239.

IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI, 1994.

IMPO (Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales). *Resolución N° 2163/981*. Declaración de monumento histórico nacional. Rivera. Disponible en <<http://www.impo.com.uy/bases/resoluciones/2163-1981/1>>. Recuperado el 17 de junio de 2016.

INE (Instituto Nacional de Estadística). *Censo 2004 – Fase I*. Departamento de Rivera. Síntesis de resultados. Disponible en <<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/34704/informeRivera.pdf/4aa82271-1f88-4d11-bef6-613fe8549554>>. Recuperado el 2 de junio de 2016.

LECHNER, Norbert. *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI, 1986.

LE GOFF, Jacques. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 1991.

LINDBLOM, Charles. *El proceso de elaboración de políticas públicas*. México, D.F.: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Buenos Aires: Bajel, 1945 [1874].

TOURAINÉ, Alain y KHOSROKHAVAR, Farhad. *A la búsqueda de sí mismo*. Diálogo sobre el sujeto. Buenos Aires: Paidós, 2002.

UNESCO. *Declaración de México sobre las políticas culturales*. México D. F.: Conferencia mundial sobre las políticas culturales, 1982. Disponible en <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf>. Recuperado el 8 de julio de 2016.

UNESCO. *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003). Disponible en <<http://www.unesco.org/culture/ich/es/convencion>>. Recuperado el 17 de junio de 2016.

VIDART, Daniel. *El rico patrimonio de los orientales*. Montevideo: Banda Oriental, 2004.

A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO PATRIMÔNIO NO BRASIL (2000-2015): UMA TENTATIVA DE IDENTIFICAÇÃO

Ironita P. Machado¹

A espécie humana assegura sua própria existência num sistema de trabalho e de autoafirmação violenta; a espécie humana herda por mediação da tradição formas de vida, comunica-se por intermédio da linguagem coloquial; assegura a identificação do indivíduo em relação às normas grupais, mediante a identidade do Ego. Desta maneira, o interesse, guia do conhecimento, determina a função do Ego no seu processo adaptativo às condições externas de existência que permeia sua formação no contexto comunicativo da vida social, construindo uma identidade oriunda do conflito entre as pretensões impulsivas e a coerção social. Tais pretensões são sublimadas na força produtiva acumulada de uma sociedade, na tradição cultural com que uma sociedade se autodefine e nas formas de legitimação aceitas ou rejeitadas pela própria sociedade (Habermas 1983, p. 309).

INTRODUÇÃO

As palavras de Habermas, de certa forma, sintetizam o que preconizamos para este texto, *A Produção historiográfica do patrimônio no Brasil (2000-2015)*, pois ela representa, por um lado, uma forte manifestação da busca/manutenção de identificação por parte de um grupo social específico inserido em uma coletividade, vivenciando um contexto de profundas mudanças históricas, que promove um sentimento de esfacelamento em relação ao que até então parecia cimentado como identidade individual e social. Os pesquisadores buscam, através da produção historiográfica, sua autodefinição como forma de assegurar sua própria existência social, e o fazem sob um conjunto de articulações verbais e práticas, sendo respaldados pelas instituições a que estão filiados e demais integrantes do grupo social a que pertencem, se identificam ou representam, como legitimação de poder na hierarquia social. Ainda, os autores apresentam uma produção de conhecimento histórico respaldada em concep-

¹ Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Contato: iropm@upf.br

ções teórico-metodológicas fruto do atual reexame paradigmático e das novas produções historiográficas.

Em outras palavras, todo conhecimento é um produto histórico, situado num tempo e orientado por necessidades deste e, portanto, configura identidades. E, aí está, o poder. Narrativas históricas, de abordagem política, econômica, social e cultura, ou transversalizadas, formatam identidades. Seu protagonismo social refere-se a sua capacidade de anunciação: o que, para quem e para que anuncia. Este protagonismo possibilita instrumentalizar de poder indivíduos, grupos sociais e instituições, através do reconhecimento de elementos de identificação, colocando-os na cena social de seu tempo.

Nessa perspectiva, o presente texto objetiva identificar o campo de estudos sobre Patrimônio Cultural, sua constituição no Brasil e, em especial, resenhar de que forma a História passou a discutir a temática. A primeira constatação é de que a produção historiográfica sobre Patrimônio tem sido intensa nas últimas décadas. Dos trabalhos produzidos por estudos realizados no *stricto sensu*, interessa-nos identificar o que foi produzido sobre Patrimônio nos Programas de Pós-Graduação em História brasileiros. Para tal definimos nosso recorte temporal entre o período de 2000 a 2015, tendo em vista o amadurecimento da pesquisa em História no Brasil e, também, a ampliação da produção historiográfica sobre a temática do Patrimônio Cultural².

Delimitamos as reflexões em duas seções: na primeira, identificamos instituições e categorias privilegiadas na discussão sobre Patrimônio, a partir do levantamento e sistematização de teses e dissertações³; na segunda, ensaiamos algumas reflexões acerca da relação entre a produção historiográfica do patrimônio e o imaginário social, como peça efetiva do exercício de autoridade e de poder.

PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO PATRIMÔNIO NO BRASIL DE 2000 A 2015

As novas tendências historiográficas, vulgarizadas como “nova” histó-

² Optamos por utilizar a nomenclatura de Patrimônio Cultural por entendê-la como a mais abrangente.

³ O levantamento dos dados e a sistematização foram realizados por Djiovan Vinícius Carvalho, egresso do Curso de Graduação em História UPE, como trabalho de iniciação científica e, em parte, do trabalho de conclusão de curso (TCC), sob minha orientação.

ria, abriram um horizonte de possibilidades à pesquisa histórica através de novos temas, novos objetos, novos problemas. Não se trata de uma nova história, mas, sim, de novas formas de ver-pensar e reconstruir o passado sob o olhar do pesquisador, que, por um lado, sensibilizou-se e conscientizou-se dos problemas de sua temporalidade existencial e, por outro, incorporou na prática da pesquisa novos princípios teórico-metodológicos, oriundos da própria crítica interna de sua disciplina. Daí a valorização das abordagens culturais. Dentre as diversas possibilidades: história oral, gênero, lazer, cotidiano, mentalidades, entre outras, os estudos acerca do patrimônio cultural ganham espaço significativo.

Assim, entendemos o conhecimento como uma interação permanente entre consciência e materialidade, partindo do pressuposto de que a pesquisa histórica tem como perspectiva uma pergunta ao passado, pois o contexto social existencial no qual o pesquisador encontra-se inserido impõe-lhe problemas, os quais, por sua vez, correspondem às necessidades de direcionamento das ações presentes. Nesse sentido, a pergunta feita ao passado potencializa um conhecimento histórico que é capaz de dar sentido à vida individual e coletiva, de configurar identidades. Essa reconstituição do passado se dá via processo metódico de reconstituição/representação de um tempo que precede a temporalidade vivida daquele que interroga. Assim, já estamos falando em plausibilidade do conhecimento histórico.

Nas últimas décadas, o conceito de patrimônio assumiu um caráter plural. Isso se deu devido à ampliação conceitual que ocorreu nas últimas décadas do século XX, ampliação essa, atrelada a ampliação das pesquisas e das demandas sociais sobre as questões de identidade e de pertencimento. Enquanto área de tensão e discussão entre arquitetos, sociólogos, antropólogos, arqueólogos, historiadores, juristas, o patrimônio tem sido colocado sob diversas dimensões. Portanto, entendemos que existe a necessidade mapearmos a produção historiográfica que trata sobre o tema.

No Brasil em 1991, Silvana Rubino defendeu a dissertação - As fachadas da história: os antecedentes, a criação e os trabalhos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1937-1968, trabalho apresentado ao Mestrado em Antropologia Social da UNICAMP. O trabalho “recompõe o contexto do nacionalismo e da forte presença do Estado nos anos 30, e o campo cultural

da emergência da política cultural no Brasil”, sendo analisado os antecedentes, a criação, a prática e o legado intelectual do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (CASTRIOITA, s/d, p. 06-07). Da mesma forma, Arquitetura e Sociologia ocuparam-se das questões do Patrimônio, buscando, cada uma a sua maneira, compreender as tensões, escolhas e protagonistas que se envolvem na temática. Márcia Chuva, nos apresenta o seguinte:

A expansão desse campo tem abarcado um universo muito amplo de agentes sociais, de bens e práticas culturais passíveis de se tornarem patrimônio, bem como promovido uma série de consequências sociais, políticas e administrativas relativas à sua gestão [...]. Esse campo tem se tornado, progressivamente, multidisciplinar, o que pode ampliar as possibilidades de diálogo em busca de novos consensos (CHUVA, 2009, p. 151-152).

A autora pontua que essa abertura se bifurca em duas direções, se por um lado há a possibilidade de novos consensos, a multidisciplinaridade coloca em evidência um “campo de batalhas”, onde as diversas áreas que discutem o Patrimônio Cultural encontram-se em disputa. Entretanto, haveria um consenso em torno do campo – todos reconhecem a incapacidade de apenas uma área tomar para si a discussão sobre Patrimônio Cultural.

Isso pode ser observado a partir da ampliação e consolidação de trabalhos acadêmicos de diversas áreas que discutem a temática, bem como, a criação de Programas de Pós-Graduação que tem como campo de estudos o Patrimônio. Almir Batista de Oliveira (2016) nos dá um panorama desta ampliação ao estudar a constituição deste campo no Brasil.

Segundo o autor, temos no Brasil, atualmente, 05 mestrados acadêmicos, 06 mestrados profissionais e dois doutorados abordando a temática do Patrimônio Cultural, conforme tabela abaixo. A criação/instalação dos programas ocorre no início dos anos 2000, podendo ser indicadas por duas questões acerca desses programas. A primeira seria a importância que a temática tem para as sociedades atuais e a segunda a consolidação da área com a instalação dos cursos de doutorado. Esses programas produziram, durante 2000 e 2012, 205 trabalhos, que se somam aos defendidos em programas de pós-graduação em arquitetura, sociologia, direito, história, etc. ampliando o campo de discussão e consolidando a área (2016, p. 77 - 78).

Tabela 1 – Programas de Pós-Graduação em Patrimônio

Doutorado			
Instituição	Programa	Área de Conhecimento	Ano
UFPEL/RS	Memória Social e Patrimônio Cultural	Interdisciplinar	2013
FGV/RJ	História, Política e Bens Culturais.	História	2006
Mestrados Acadêmicos			
Instituição	Programa	Área de Conhecimento	Ano
UFPEL/RS	Memória Social e Patrimônio Cultural	Interdisciplinar	2006
FGV/RJ	História, Política e Bens Culturais.	História	2006
UNIVILLE/SC	Patrimônio Cultural e Sociedade	Interdisciplinar	2008
UNIRIO/RJ	Memória Social	Interdisciplinar	1999
UNIRIO/RJ	Museologia e Patrimônio	Museologia	2006
Mestrados Profissionais			
Instituição	Programa	Área de Conhecimento	Ano
PUC/GO	Gestão do Patrimônio Cultural	Antropologia	2001
FGV/RJ	Bens Culturais e Projetos Sociais	História	2003
UNILASALLE/ RS	Memória Social e Bens Culturais	Interdisciplinar	2009
UFSM/RS	Patrimônio Cultural	Interdisciplinar	2009
IPHAN	Preservação do Patrimônio Cultural	Interdisciplinar	2010
UFV/MG	Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania.	História e Geografia	2015

Fonte: OLIVEIRA, 2016 (adaptado pela autora).

Foram mapeados 60 programas (PPGHs), das cinco regiões brasileiras, tendo como critério de seleção sua data de instalação, consideradas anteriores a 2013. Os primeiros trabalhos localizados foram defendidos na segunda metade da década de 1990, totalizando cinco trabalhos defendidos com a temática do Patrimônio Cultural, duas teses e três dissertações, como podemos constatar a seguir.

A dissertação de Antonio Gilberto Ramos Nogueira, intitulada: O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN e a redescoberta do Brasil: a sacralização da memória em pedra e cal, cujo mote de discussão centra-se na constituição das ideias de patrimônio cultural dentro do pensamento brasileiro, e as orientações e práticas do SPHAN durante a diretoria de Rodrigo Melo de Franco, foi defendida em 1995, no PPGH da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No que concerne as outras duas dissertações, estas foram defendidas no Estado do Rio Grande do Sul, sendo: Monumentos Públicos: A escultura de Vasco Prado e Carlos Tenius, Rio Grande do Sul/ Anos 70, de Virginia Gil Araújo, apresentada em 1995 ao PPGH da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; e o trabalho de Marlise Giova-

naz, intitulado: Lugares de História: a preservação patrimonial na cidade de Porto Alegre (1960-1979), defendido em 1999, no PPGH da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho de Giovanaz nos apresenta uma análise dos órgãos oficiais de defesa do Patrimônio nacional e do posicionamento de munícipes sobre as mudanças e demolições em Porto Alegre em sua busca pela preservação.

As teses com a temática foram defendidas na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Federal Fluminense, ambas no ano de 1998. O trabalho defendido na UFPR é a tese de Marcia Scholz de Andrade Kersten, intitulada - Os Rituais do tombamento e a escrita da História: bens tombados no Paraná entre 1938-1990, publicado como livro, em 2000. Enquanto, o trabalho defendido na UFF é a tese de Márcia Romeiro Chuva - Os Arquitetos da Memória: A Construção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Brasil (Anos 30 e 40), também publicada como livro, em 2009. Neste trabalho, que se tornou referência nacional sobre as práticas de preservação do Patrimônio, Márcia Chuva (2009) pensa a constituição de um patrimônio cultural no Brasil, não naturalmente nacional, mas como escolha localizável e historicamente explicável das instituições autorizadas, no consenso sociocultural e sociopolítico dos anos 1930-1940.

Frente a essas questões inferimos que durante a década de 1990, apesar da inserção das temáticas da identidade e da memória, a Histórica não se ocupa, sistematicamente, do Patrimônio Cultural. Fato que se altera a partir do ano 2000, quando os trabalhos passam a ser defendidos ininterruptamente.

No período de 2000 a 2015, foram defendidos em programas de pós-graduação em História no Brasil, 134 trabalhos com a temática do Patrimônio Cultural. Conforme gráfico abaixo, podemos perceber que a quantidade de trabalhos defendidos mantém uma média de 09 trabalhos por ano. Entre 2000 e 2005 foram defendidos 14 trabalhos, o decênio seguinte mostra um avanço significativo, tendo sido defendidas 42 teses ou dissertações sobre o tema. O terceiro e último decênio estudado, concentra o maior número de trabalhos, entre 2010 e 2015 foram defendidos 92 dissertações ou teses com a temática do Patrimônio Cultural.

Figura 1 - Teses e dissertações sobre Patrimônio (2000-2015)



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

A produção de quatro anos nos chamam a atenção 2007, 2008, 2011 e 2013. Os anos de 2008 e 2011, pela “baixa” na quantidade de trabalhos, em relação aos anos anteriores e 2007 e 2013 pelo aumento significativo de trabalhos defendidos. Somente em 2013, foram defendidos 24 trabalhos, ultrapassando a metade do número de trabalhos defendidos entre 2005 e 2010, que totalizam 42. Para compreendermos os motivos que levaram ao alto índice de trabalhos defendidos em 2013, buscaremos, identificar, o local onde esses trabalhos foram produzidos e quais as temáticas predominantes, dados apresentados nas tabelas que seguem.

Os resultados mostram que a maior incidência de trabalhos é sobre as temáticas do Turismo (04) e do Patrimônio Edificado (04), temas tradicionalmente discutidos pelos pesquisadores do Patrimônio. Exemplos desses trabalhos são as dissertações História e turismo: a “mercadorização” do “patrimônio histórico” e a elitização da área central de Tiradentes, Minas Gerais (1980-2012) e Entre a história e o turismo: as cidades e seu patrimônio cultural (Nova Hartz-RS), a primeira defendida na UFSJ e a segunda na UNISINOS. Em ambos os trabalhos os autores optaram por abordar o turismo, tema imbricado ao Patrimônio. A primeira dissertação estuda a gentrificação do centro histórico de Tiradentes/MG e o deslocamento induzido dos antigos moradores, daquele território, para bairros periféricos, tornando, o centro

Figura 2 - Trabalhos defendidos em 2013, por temática



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

Figura 3 - Trabalhos defendidos em 2013, por IES



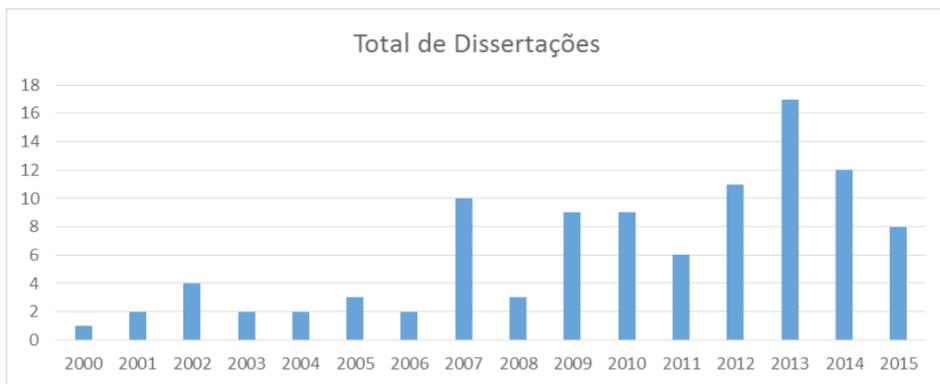
Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho

histórico, uma mercadoria a ser “consumida” pelos turistas. A segunda dissertação mencionada, ocupa-se em estudar as representações tecidas, pelos moradores de Nova Hartz/RS, em relação bens patrimoniais da cidade, entendendo como a educação para o patrimônio, a legislação protetiva e o turismo cultural são essenciais para a preservação desses bens que estão relacionados aos modos de ser e de viver dos moradores das cidades.

Já, no que diz respeito ao local de produção desses trabalhos, a IES que se destaca pelo número de produções é a UNICAMP, com 06 trabalhos de-

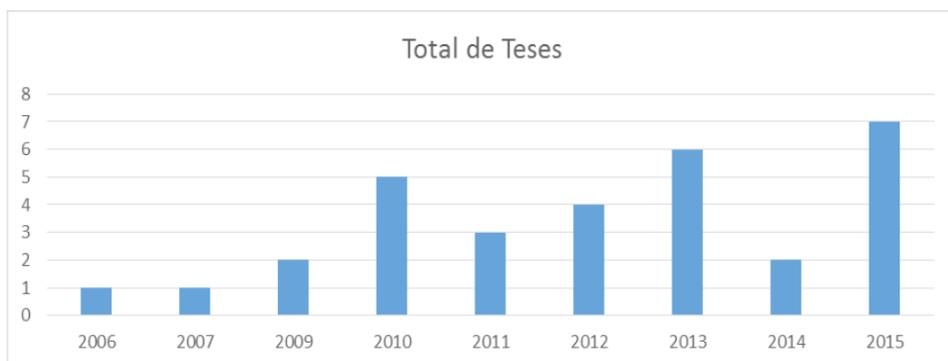
fendidos. Equilibrados, os trabalhos dividem-se em 03 teses e 03 dissertações contemplando 06 temáticas distintas. As produções discutem, por exemplo, o Patrimônio Paisagístico, com o trabalho O Brasil da Diversidade? Patrimônio e Paisagem Cultural no Projeto Roteiros Nacionais de Imigração, e o Patrimônio Ferroviário, citando a dissertação O patrimônio ferroviário e a cidade: a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Campinas (1872-1971), trabalhos com proposições temáticas distintas do usualmente estudado.

Figura 4 - Total de dissertações defendidas 2000 – 2015



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

Figura 5 - Total de teses defendidas (2006 - 2015)



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

Ao agruparmos as produções por IES⁴, podemos perceber que a PUC-

⁴ Neste caso contabilizaram-se apenas programas que tiveram trabalhos defendidos com a temática. Assim, as Instituições de Ensino Superior: FGV/RJ; FIOCRUZ; UEFS; UEPG; UERJ; UERJ/SG; UFAL; UFAM; UFC; UFES; UFGD; UFMA; UFOP; UFPEL; UFPI; UFRJ/CP; UFRRJ; UFS; UFSM; UNEB; UNICENTRO; UNIOESTE; UNIVERSO e USS, por não apresentarem trabalhos defendidos sobre a temática do Patrimônio Cultural ficaram de fora.

-RS se destaca pelo elevado número de trabalhos defendidos com a temática (17), seguida pela UNICAMP (10), UFRGS (09), UFF (08) e PUC-SP (07). Os programas, destas instituições, têm características em comum. Das cinco instituições, quatro tiveram seus cursos de mestrado credenciados na década de 1970 - UNICAMP (1976), PUC-RS (1973), PUC-SP, (1972) e UFF (1971). Da mesma forma os cursos de doutorado dessas instituições foram criados entre 1985 e 1995, bem como o curso de mestrado da UFRGS, criado em 1986. Ou seja, os programas estão inseridos na primeira onda de ampliação da pós-graduação em História no Brasil, ocorrida na década de 1980, sendo os quatro primeiros cursos alguns dos mais antigos do país.

UMA TENTATIVA DE IDENTIFICAÇÃO

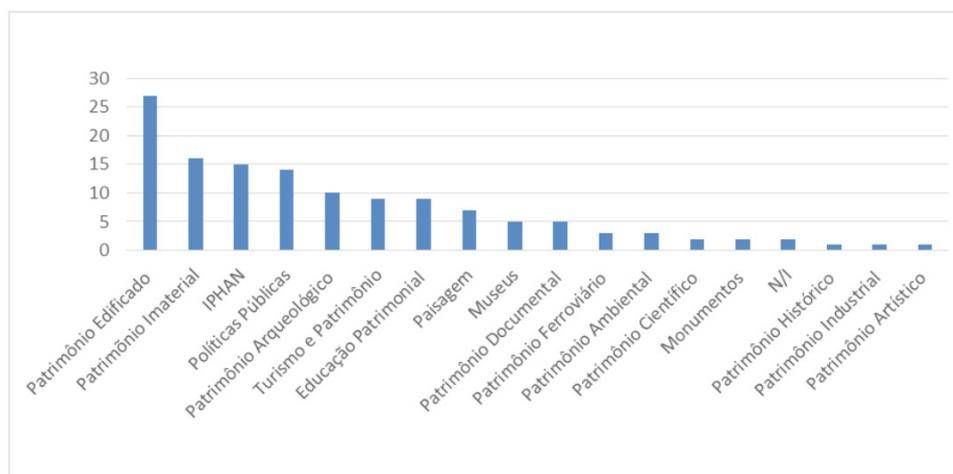
O que parece ser insuficiente no estudo historiográfico, os dados estatísticos, reside exatamente a possibilidade de problematizar o pensamento histórico e, conseqüentemente, em detrimento desse, os interesses de conhecimento histórico de determinada coletividade, como testemunho de seu engajamento com o contexto social, ou elementos subjetivos que podem ajudar a explicar a escolha de temáticas e tomadas de posição presentes na narrativa.

Nessa perspectiva, apresentamos um quadro a respeito das temáticas da natureza coletiva das dissertações e teses, com base na assertiva de Bourdieu sobre o poder da narrativa como um jogo político pela construção/determinação de identidade étnica, religiosa, gênero, regional e/ou de determinado grupo social. Em suas palavras,

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbítrio, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como conforme à natureza das coisas, naturais. (1989, p. 113)

No mesmo sentido, Baczkó motiva-nos a refletir sobre a relação entre a produção historiográfica e o imaginário social, como peça efetiva do exercício de autoridade, de poder, quando diz:

Figura 7 - Gráfico de temáticas da produção



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

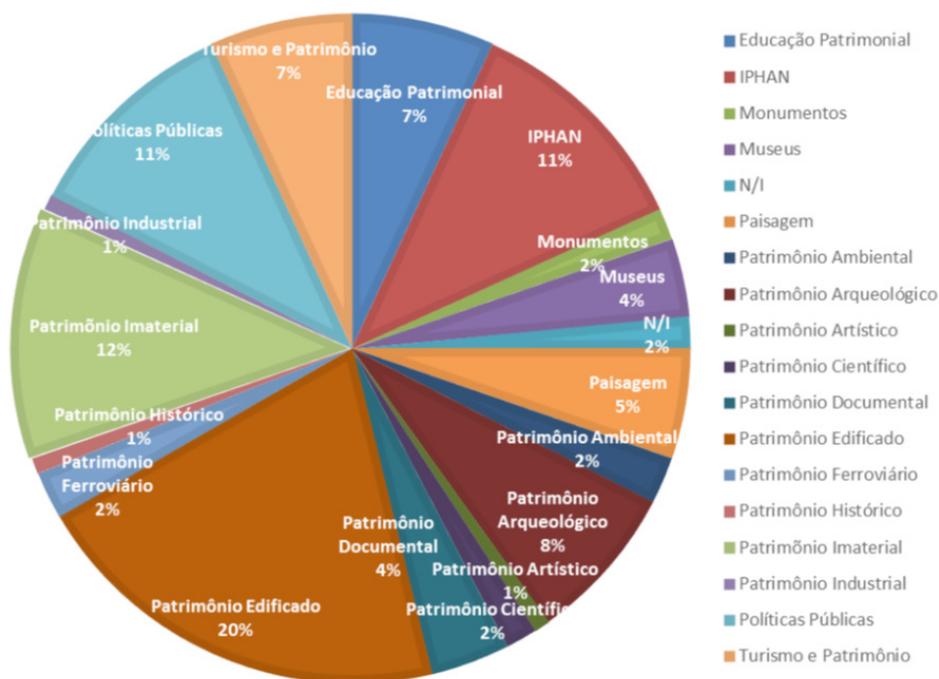
através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade, elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns, constrói uma espécie de código de 'bom comportamento', designadamente através da instalação de modelos formadores (1986, p. 311)

É, portanto, com base nessas inferências que delimitamos a intenção desta seção, de construir um quadro a respeito da natureza coletiva das temáticas das teses e dissertações defendidas entre 2000 a 2015. A partir da consideração e combinação dos dados, passamos a verificar as variáveis estabelecidas, quais sejam: que temáticas predominam? Contemplam que grupos sociais? Há pluralidade de abordagem, portanto, de memórias? O conjunto de temas (das dissertações e teses) pode ser considerado a democratização de memórias, de patrimônio, conseqüentemente, de identidades?

Partindo desse preâmbulo de caráter geral, circunscrevemos a discussão à identificação dos temas através dos gráficos a seguir.

A temática com maior incidência é do Patrimônio Edificado, com 20% do total das produções. Se pensarmos que até a década de 1980, as práticas de preservação voltavam-se para o Patrimônio de “pedra e cal”, podemos conjecturar que, a produção volta-se para a categoria que teve, durante mais de 50 anos, prioridade nas práticas de preservação e de atuação de órgãos e intelectuais. Essa questão pode ser levantada também pelo número de estudos sobre

Figura 6 - Total de trabalhos, por temáticas



Fonte: elaboração de Djiovan Vinícius Carvalho.

o IPHAN. Entre 2000 e 2015, foram defendidas 15 (teses e dissertações), que versam sobre a trajetória e a atuação dos projetos e/ou sobre os sujeitos que atuaram junto ao órgão, perfazendo o total de 11% da produção.

O Patrimônio Imaterial ocupa o segundo lugar, no quesito quantidade de trabalhos, com 12% da produção, com um total de 16 trabalhos, sendo seguida das temáticas: Políticas Públicas (11%), Patrimônio Arqueológico (8%), Turismo (7%), Educação Patrimonial (7%), Paisagens (5%), Museus (4%), Patrimônio Documental (4%), Patrimônio Ferroviário (2%), Patrimônio Ambiental (2%), Patrimônio Científico (2%), Monumentos (2%), Patrimônio Industrial (1%), Patrimônio Histórico (1%), Patrimônio Artístico (1%) e não identificado (2%).

Mesmo tendo a história da cultura material predominando como objeto dos estudos, constata-se o avanço de fronteiras das temáticas; os trabalhos contemplam análises sobre a construção das múltiplas identidades (étnicas, raciais, de gênero, regionais, nacionais, urbanas); cotejam múltiplas formas de

ocupação e de vivência social do espaço no que tange aos processos de urbanização e de imigração, bem como o espaço socioambiental; e, também, representações sociais que vão das artes às ciências, passando por experiências cotidianas, dialogando com as experiências de múltiplos sujeitos – mulheres, homens, jovens, velhos, crianças, negros, índios – nas mais diversas condições de vida, de luta e em diferentes situações históricas.

Ainda é necessário ampliar os estudos (e/ou fazendo-os de fonte) referentes as seguintes temáticas: rituais, festas, tradições do viver e do trabalhar, referências culturais e patrimoniais, nas diferentes linguagens que as constituem - orais, sonoras, gestuais, textuais, literárias e imagéticas; reconhecer as variadas formas de produção, transmissão, recepção e difusão da cultura, da memória e do patrimônio, refletindo os processos de construção das condições materiais de vida, das culturas e do cotidiano, tematizando as lutas de diferentes grupos e sujeitos – organizados ou não – pelo direito à cidade e à cidadania.

Entre outras possibilidades, o caminho está traçado, ora como objeto ora como fontes de estudo, à democratização de memórias através do patrimônio (material ou imaterial), portanto de identidades. Portanto, salvaguardar, referenciar o passado, marcar fronteiras, definir e reforçar sentimentos são insígnias de identidades marcadas nas memórias individuais e coletivas, no tempo e no espaço vivido, é tarefa dos estudos históricos. Essas memórias forjadas, no cal e pedra, na tela a óleo e no pergaminho, no rito e na religiosidade, na ladeira e nos ofícios nela presentes, na tradição e na história dentro dos grupos sociais é entendida por Michel Pollak (1992, p. 205) como promotora de um sentimento de identidade, este, visto superficialmente, como a construção de sua própria representação, de como a pessoa vê a si mesma e de como pretende ser vista pelo grupo.

Daí a importância de a memória como constituinte de identidade residir nas referências que a comunidade toma sobre o seu local e sobre sua posição frente ao outro. Justamente por esse caráter negociável, que a construção das memórias coletivas deve ser sempre questionada pela História. Isso nos leva a destacar a importância do papel do historiador, do arqueólogo, do antropólogo, do sociólogo, entre outros profissionais das Ciências Humanas e Sociais, e a recepção de suas representações na sociedade. As referidas representações

são de diferentes ordens, mas trazem em comum a sensação de permanência do passado.

Essa sensação de permanência do passado no presente é um indicativo de que uma das funções dos estudos do processo histórico é construir identidades que se relacionam em uma vivência cultural, política e social. Isso fica claro quando pensamos nos bens culturais, ou mais precisamente, no patrimônio. Essa afirmação se materializa na escolha dos elementos celebrativos que virão à luz e dos eventos e monumentos do passado que constituirão a memória e a história continuamente lembrada, ou ruminada, ou seja, uma Cultura Histórica.

Assim, cabe trazer à tona a questão do esquecimento. A memória e o seu uso é sempre fruto de uma ação seletiva, ou seja, a lembrança de alguns fatos, fiapos de sentimentos, farelos do pretérito só são possíveis pelo preterimento de outros. Aqui reside a advertência de que há memórias esquecidas, silenciadas, não-ditas. Dessa forma, é necessário falar não apenas de vida e de perpetuação da vida através da história, é falar, também, de seu reverso, ou ainda, como diz Félix, “uma forma intermediária que é a permanência de memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social” (1998, p, 45).

É esta identidade, que transita pelo passado e pelo presente, que nos possibilita reconhecer-nos como coletivamente iguais, que nos identifica com os demais componentes do grupo social do qual fazemos parte e que, inversamente, funciona como elemento que nos diferencia dos demais grupos sociais. Esse processo de identificação dá-se de forma espontânea nas relações cotidianas familiares, vizinhais e nas redes informais de relações sociais e de forma elaborada, pensada e proposta por instituições de diversas formas. No caso da historiografia do patrimônio, ela se apresenta como decorrência de pesquisas e experiências vivificadas pela prática da pesquisa e da docência sob diversos problemas e objetos de estudo acerca do patrimônio.

Por outras palavras, no contexto social, o patrimônio surge como uma forma de recuperação das relações de identificação no espaço e no tempo, como um elemento de referencial para o aumento da importância da necessidade de afirmação dos indivíduos. O patrimônio pode ser classificado em diferentes tipologias. Mas aqui nos deteremos apenas em afirmar que o pa-

patrimônio material é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: histórico, belas artes, artes aplicadas e arqueológico, paisagístico e etnográfico. Eles estão divididos em bens imóveis -- núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais-- e móveis --coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Já o patrimônio imaterial são outros tipos de bens culturais, tais como a linguagem, as produções artísticas, danças, jogos, canções, tradições, que não fazem parte da cultura material.

Estes bens culturais de uma forma, ou de outra, trazem sentimentos, vida e morte, experiências reveladas e soterradas, particularidades e singularidades que podem dizer muito de um contexto histórico específico. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, os bens culturais passaram a ser estudados com maior amplitude porque “a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais” (NORA, 1993, p. 7).

É sob estes sentidos, experiências, fragmentos e fiapos de pretérito, ameaçados pela aceleração do contexto social contemporâneo, que pesquisadores se debruçam sobre memórias-patrimônios à constituição de representações de bens culturais e da história dos bens culturais, capazes de democratizar, reconhecer e valorizar os diversos grupos humanos e sociais pretéritos e atuais artesões de identidades.

PARA NÃO ENCERRAR

Nos limites deste texto, a intenção foi sugerir algumas reflexões referentes ao estado da arte da produção historiográfica do patrimônio de 200 a 2015, no Brasil. Sim, apenas sugestões, pois este é um debate novo e necessário. E nestas linhas, finalizamos destacando a importância dos estudos patrimoniais, da historiografia patrimonial e da recepção do conhecimento produzido, pois como diz Habermas “desta maneira, o interesse, guia do conhecimento, determina a função do Ego no seu processo adaptativo às condições externas de existência que permeia sua formação no contexto comunicativo da vida social” (Op. cit.).

Desta forma, a produção do conhecimento histórico encontra-se ancorada em um tempo social e cultural, traz as marcas de um dado autor e de um dado tempo social e histórico em que a história é escrita, ou seja, encontra-se atravessada por um “regime de historicidade”. Desta forma, aproximamos da assertiva de Muniz e Sales de que “como qualquer produção discursiva, tal cultura [nesse caso, a cultura historiográfica] é constituída à luz das regras e constrangimentos, das relações de poder, das disputas ideológicas e políticas, dentro e fora da academia” (MUNIZ; SALES, 2007, pp. 11-33).

Nesta perspectiva, a recepção do conhecimento histórico produz a formação da consciência histórica. E daí, constituindo-se em poder, envolvendo docentes, discentes e comunidade e, também, viabiliza à formação docente e o ensino de história, tendo por referência uma matriz epistemológica, destacando, para tanto, alguns princípios metodológicos à transposição didática. Para tal, é necessário tomar por referência as experiências práticas e o pensar metodológico da pesquisa histórica e do ensino de história, procurando atender às necessidades de formação dos discentes de graduação e da comunidade.

Nesse sentido, estamos concebendo e propondo os estudos no campo da didática e da metodologia da História como derivadas de um entrelaçamento indissociável entre história experiência, história ciência, princípios teórico-metodológicos e filosóficos, interesses cognitivos, significados e formas das representações histórico-didáticas, objetivando a transposição dos conhecimentos e saberes, sempre atentos à relevância do saber histórico no cotidiano dos envolvidos.

Portanto, a questão basilar nesta reflexão é a consideração de que a construção do conhecimento é um processo de aprender a aprender, de pensar e sistematizar o pensado, com base em problemáticas postas pelo contexto onde se inserem os sujeitos envolvidos (alunos, professores, comunidade). Esta metodologia, também, pensada no ensino superior à formação docente, assume o desafio de romper com o “mero assimilar” do ensino tradicional e busca assumir o papel de incentivo à pesquisa, na condição propedêutica construtiva, alicerçando a discussão acadêmica como estudo autônomo e contínuo, em outras palavras, desenha-se um novo perfil de universidade e de formação docente através da curricularização (articulação entre ensino, pesquisa e extensão) e da metodologia extensionista.

O que nos interessa esclarecer é que, na construção e desenvolvimento de nossas práticas docentes, a forma como o conhecimento histórico volta ao contexto sociocultural, no caso do patrimônio, estaremos ou não instrumentalizando os envolvidos, pois nossa orientação se detém nos elementos constitutivos da identidade social - local/regional/nacional, nas concepções e reconhecimento do patrimônio cultural dos grupos sociais e instituições a que estamos vinculados, para os quais a educação patrimonial torna-se símbolo e lugar de memória.

Na prática, esta perspectiva da recepção do conhecimento, através de ações extensionistas acerca do patrimônio, que denominados de metodologia extensionista, é preconizar que os estudos patrimoniais devem ser empreendidos como prática pedagógica e foco de estudo, tanto para o aprofundamento e a produção de conhecimento, como para sua difusão nos ambientes e nas situações formativas dos discentes, docentes e comunidades envolvidas. Isso, como decorrência de um compromisso com a comunidade que nos situamos e estudamos, investindo no ensino, na extensão e na pesquisa, como premissa fundamental e, assim, evidenciando seu compromisso com o ambiente em que se insere e o aprender e ensinar.

REFERENCIAS

- BACZKO, B. Imaginação social. *Enciclopédia Einaudi*. v. 5. Porto: Casa da Moeda, 1986. p. 296-332.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CHUVA, Márcia. *Os arquitetos da memória: Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In: *Textos Escolhidos. Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade. *Os rituais de tombamento e a escrita da história: bens tombados no Paraná entre 1938-1990*. Curitiba: UFPR, 2000.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SALES, Eric de. Cultura historiográfica e história: a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (1976-2006). *Textos de História*, vol. 15, n° 1/2, pp. 11-33, 2007

NORA, Pierre. Entre memória e história, a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 1993, v. 10.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. *O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento*. 2016. Tese. (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 5, n° 10, 1992.

ARQUEOLOGIA E GESTÃO DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO: PRÁXIS ARQUEOLÓGICA E O PAPEL SOCIAL DO ARQUEÓLOGO

*Fabiola Andréa Silva*¹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema da gestão do patrimônio arqueológico assumiu uma importância fundamental para a ciência arqueológica. Ele extravasou o campo de debates e ações que envolvem as políticas públicas de gestão, legislação e proteção do patrimônio cultural e alcançou o âmbito da *práxis* arqueológica. Ou seja, o alargamento na compreensão deste tema está gerando uma densa reflexão teórico-metodológica sobre as práticas arqueológicas, na atualidade.

Vários autores têm ressaltado que a gestão do patrimônio arqueológico deve ser tratada como uma questão teórico-metodológica da maior relevância para a arqueologia na medida em que ela não se restringe aos aparatos técnicos, administrativos e legais das políticas de gerenciamento cultural conduzidas sob a responsabilidade das instituições públicas nacionais e internacionais. (BASTOS, 2007; FAIRCLOUGH et al., 2010; JAMESON JR.; BAUGHER, S., 2007; MORI et al., 2006; PYBURN 2007; SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010; SMITH; WATERTON, 2009; SOUZA, 2006).

O que é possível apreender deste debate é que cada vez mais há arqueólogos que compreendem a gestão do patrimônio arqueológico como parte da pesquisa arqueológica e que esta deve ser mais bem entendida como um processo: 1) que necessariamente é parte de uma preocupação cultural, polí-

¹ Profa da Universidade de São Paulo/USP e docente/pesquisadora do Museu de Arqueologia e Etnologia- MAE da Universidade de São Paulo. Contato: faandrea@usp.br.

tica e ética ocidental com a conservação e curadoria de sítios arqueológicos e itens materiais; 2) que institucionaliza o conhecimento arqueológico e a ideologia dentro das instituições e discursos do Estado; 3) que é implicitamente preocupada com a definição e debate a respeito das identidades culturais, históricas, sociais e nacionais (SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010). Não resta dúvida de que para muitos arqueólogos já existe uma determinação evidente para a pesquisa arqueológica no século XXI, ou seja, a integração definitiva da reflexão sobre a gestão do patrimônio arqueológico na agenda teórico-metodológica da disciplina (OKAMURA, 2010).

Ao longo deste capítulo pretendo evidenciar como se chegou a esta determinação e, para isso, traçarei uma linha do tempo sobre o desenvolvimento teórico-metodológico da disciplina arqueológica. O objetivo é demonstrar que o tema da gestão do patrimônio arqueológico esteve sempre, irremediavelmente, subjacente aos posicionamentos científicos dos arqueólogos. Assim, quero chamar a atenção sobre os diferentes comprometimentos políticos e ideológicos da arqueologia – a partir da segunda metade do século XX – para com as demandas sociais relativas ao seu objeto de estudo, dando ênfase aqui à relação entre arqueologia e povos indígenas. Além disso, pretendo evidenciar as propostas de descolonização da arqueologia que tem como prerrogativa multiplicar as vozes interpretativas sobre o registro arqueológico e sobre o passado, bem como tornar a gestão do patrimônio arqueológico uma possibilidade de diálogo intercultural; neste caso utilizarei como exemplo as experiências que vivi com povos indígenas no Brasil.

TEORIA ARQUEOLÓGICA E GESTÃO DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO

As questões relativas à gestão do patrimônio arqueológico não são algo novo para as arqueologias europeia e americana. Desde o século XIX já são registradas, nestes dois continentes, ações em prol da proteção do patrimônio arqueológico que, na maioria das vezes, foram conduzidas pelo Estado em associação com os arqueólogos.

No mundo ocidental, a consolidação da arqueologia como disciplina científica, bem como da *expertise* de seus profissionais ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Este processo acompanhou e, em certa

medida, foi impulsionado pelo crescente reconhecimento dos emergentes Estados Nacionais², da importância dos registros arqueológicos como um bem de interesse público e nacional; ou seja, da sua importância como um patrimônio nacional. Neste sentido, a arqueologia – inclusive no Brasil – teve um papel fundamental no resgate, na interpretação e na proteção de registros arqueológicos tendo atuado como aliada na constituição de políticas estatais de preservação dos patrimônios culturais (JAMESON JR., 2004; THOMAS, 2010; FERREIRA, 2010).

Na segunda metade do século XX, a relação da arqueologia com as questões relativas à gestão do patrimônio arqueológico se efetivou de forma mais sistemática. Para alguns autores, o surgimento da Nova Arqueologia ou Arqueologia Processual – com orientação positivista, ênfase no teste objetivo de hipóteses, defensora do pressuposto de que os processos culturais devem ser explicados a partir de parâmetros gerais ou leis e alinhada com as ciências físicas – garantiu aos arqueólogos, de forma definitiva, a autoridade científica para participar no desenvolvimento das diretrizes, dos conceitos e das políticas e legislações sobre o patrimônio cultural (SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010; JAMESON JR., 2010).

Concordando ou não com esta análise, o fato é que nos Estados Unidos, a partir da década de sessenta, várias leis concernentes à gestão do patrimônio cultural foram promulgadas com a participação da comunidade arqueológica, aperfeiçoando os padrões de pesquisa e, ao mesmo tempo, garantindo uma quantidade de novos investimentos que possibilitariam a preservação de recursos culturais que se encontravam ameaçados por um acelerado processo de urbanização e industrialização. O investimento na pesquisa arqueológica resultou no aumento do número de arqueólogos nos órgãos governamentais, em empresas especializadas, parques e instituições de ensino e pesquisa. A formação de novos arqueólogos foi ampliada para dar conta desta demanda

² Devemos lembrar que no século XIX, tanto na Europa quanto nas Américas o nacionalismo se tornou crescente à medida que a industrialização se expandiu e a competição pelos mercados se enrijeceu. Diante das inseguranças sociais motivadas pela emergência de uma nova ordem econômica e política, os discursos de solidariedade e de identificação nacional desempenharam um papel importante na construção de um sentimento de unificação social e na consolidação da ideologia do Estado-Nação. Neste ínterim a arqueologia serviu como um estímulo às investidas nacionalistas na medida em que se preocupava em buscar as associações entre a distribuição geográfica de determinados tipos de conjuntos artefatuais e as populações historicamente conhecidas. (TRIGGER, 1992, p. 144-146).

crescente, em parte, pela necessidade de capacitação de profissionais ligados à gestão dos recursos culturais. Ao mesmo tempo, a comunidade arqueológica fez um investimento intelectual na divulgação do conhecimento arqueológico no âmbito público a fim de atender aos novos desafios que se originavam neste novo contexto de pesquisa. Este é o cenário em que se desenvolve a chamada arqueologia pública, abordagem arqueológica intimamente envolvida com as questões relativas à gestão do patrimônio arqueológico (MERRIMAN, 2004; JAMESON JR., 2004, 2010).

Independentemente da orientação processualista a partir da década de sessenta – em vários países – os arqueólogos se dedicaram à proteção do patrimônio arqueológico e esta preocupação esteve atrelada à divulgação da arqueologia na esfera pública e ao reconhecimento e aprimoramento da capacitação profissional dos arqueólogos.

No Brasil, as décadas de 50 e 60 foram consideradas por alguns autores como o período de consolidação da pesquisa arqueológica moderna, com a criação de centros de pesquisa arqueológica, de investimento na capacitação profissional e de campanhas preservacionistas – tendo em vista que os registros arqueológicos se encontravam ameaçados pela crescente onda desenvolvimentista. Intelectuais como Luis de Castro Faria, Paulo Duarte e José Loureiro Fernandes são vistos como grandes incentivadores do debate sobre a importância da pesquisa e preservação dos registros arqueológicos neste período, inclusive, atuando para a promulgação e regulamentação de legislações de proteção do patrimônio arqueológico – incluindo a Lei Federal 3924 de 26/07/1961 que é considerada um marco para a arqueologia brasileira no que tange às questões da gestão do patrimônio arqueológico nacional (BARRETO, 1999/2000).

As décadas de 1980 e 1990 se caracterizaram pela ampliação e diversificação teórico-metodológica do campo da arqueologia em nosso país, pelo aprimoramento da formação dos profissionais na área e pelo surgimento de novas e variadas interpretações sobre o nosso registro arqueológico. Novas legislações de proteção do patrimônio cultural foram criadas, algumas a partir das reivindicações e críticas dos arqueólogos brasileiros que se mobilizaram, tornando público o seu posicionamento frente às políticas estatais do patrimônio (p.ex. Carta de Goiânia de 1985, Resolução CONAMA 001 no Art. 6º,

inciso I, de 1986). Ao mesmo tempo, este é o período de expansão da pesquisa arqueológica no âmbito do licenciamento ambiental dos grandes empreendimentos econômicos, como uma prevenção à destruição do patrimônio cultural. A arqueologia praticada neste tipo de contexto foi chamada de arqueologia preventiva e, também, de arqueologia de contrato³. Com a Portaria 230 do IPHAN de 2002, que previa ações de educação patrimonial visando à inclusão social na política de gestão do patrimônio arqueológico, a arqueologia preventiva passou a ser identificada – especialmente pelos profissionais que atuavam neste contexto de pesquisa – como uma modalidade de “arqueologia pública”. (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2013; FUNARI, 2001; FUNARI; RO-BRAHN-GONZÁLEZ, 2007; MORAIS; MORAIS, 2010).

Nestes últimos anos, a arqueologia preventiva ou de contrato vem sendo alvo de muitas críticas, tanto do ponto de vista da sua competência teórico-metodológica para de fato prevenir a destruição do patrimônio arqueológico como em termos do seu comprometimento ideológico com a política desenvolvimentista e socialmente alienante do Estado brasileiro em relação ao patrimônio arqueológico (FERREIRA; SANCHES, 2011; SILVA, 2015). Alguns autores afirmam, inclusive, que a arqueologia de contrato ao se identificar com uma arqueologia pública estaria se utilizando de uma espécie de estratégia de *marketing* para veicular a “imagem de que a destruição também constrói” (FERREIRA, 2013, p. 99)⁴.

Paralelamente a estas críticas, e acompanhando uma tendência mundial na arqueologia, está crescendo a reflexão entre os arqueólogos brasileiros a respeito da responsabilidade da arqueologia em relação à gestão do patrimônio arqueológico nos contextos dos (des)encontros e de(em)bates interculturais (SILVA, 2009, 2011, 2012), sendo que tratarei disso mais acuradamente na próxima sessão do texto.

³ É importante dizer que a arqueologia preventiva ou arqueologia de contrato foi adquirindo, ao longo dos anos no Brasil, um caráter preponderantemente empresarial e, atualmente, é responsável pela maior parte das pesquisas arqueológicas no país. (CALDARELLI; SANTOS, 2000; ZANETTINI, 2009).

⁴ No mundo todo têm surgido críticas à arqueologia de contrato que, para muitos autores, é vista como uma arqueologia da destruição dos patrimônios culturais, estando compromissada apenas com as necessidades dos empreendedores e das políticas desenvolvimentistas de Estado, e atuando eminentemente como um empreendimento privado. (LA SALLE; HUTCHINGS, 2012; ROCA-BADO, 2015; SHEPHERD, 2015).

A base para esta reflexão está na mudança de perspectiva teórica vivida pela arqueologia a partir do surgimento do pós-processualismo, especialmente, no que se refere ao questionamento que seus proponentes fizeram à noção de “objetividade científica” na produção do conhecimento sobre o registro arqueológico. Os arqueólogos pós-processualistas buscaram enfatizar que o conhecimento do passado é sempre uma interpretação condicionada pelo *background* cultural e social do intérprete, tendo assim uma dimensão subjetiva e ao mesmo tempo política. Neste sentido – como escreveu Hodder (1992) – o conhecimento arqueológico seria apenas mais um modo possível de conhecimento sobre o passado. Isto pressupõe que possam existir diferentes interpretações sobre os registros arqueológicos e que todas fazem sentido dependendo de cada contexto⁵.

Alguns arqueólogos criticam radicalmente esta perspectiva de entender o conhecimento produzido pela arqueologia. Um desses críticos contrários ao pós-processualismo afirma que apreender o conhecimento arqueológico como apenas uma das possíveis interpretações sobre o passado é o mesmo que dizer que não existem fatos na arqueologia e que quaisquer interpretações do passado, levadas a cabo por quaisquer indivíduos ou coletivos e/ou motivadas por diferentes interesses políticos ou ideológicos poderiam ser tão válidas quanto às dos arqueólogos; esta posição seria uma “bandeira anti-ciência” (SOUTH, 1997 *apud* JAMESON, 2008, p. 49).

Uma crítica menos veemente salienta que embora esta perspectiva tenha realinhado a arqueologia no âmbito das ciências sociais e transformado a prática arqueológica, ela não pode ser apenas auto referente ou introspectiva, mas precisa levar em conta o contexto de relações de poder no qual os arqueólogos se encontram e precisam atuar – independentemente das suas posturas teóricas. Se os arqueólogos fizerem a crítica da sua autoridade científica é preciso que esta crítica se estenda para a base institucional onde esta autoridade está ancorada, senão se corre o risco de marginalizar a arqueologia no que se refere, por exemplo, à gestão do patrimônio arqueológico.

⁵ No âmbito deste novo cenário teórico surgiu a Arqueologia Comunitária, uma abordagem arqueológica que defende a cooperação multicultural na pesquisa arqueológica e a multivocalidade na interpretação e gestão do registro arqueológico. Para alguns arqueólogos a Arqueologia Comunitária teria sido uma derivação da Arqueologia Pública, mas ancorada em uma perspectiva teórica diferenciada do processualismo. (MARSHALL, 2002; TULLY, 2007).

Críticas às bases racionalistas da arqueologia não fazem sentido nas estruturas burocráticas que demandam respostas absolutas na solução de conflitos sobre o uso da herança cultural. Isto não significa que nós não devemos fazer tais críticas, mas nós precisamos fazê-las em um amplo contexto de entendimento de como a arqueologia é conceituada e usada fora da disciplina. (SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010, p. 70).

Na atualidade, há um enorme interesse por parte de diferentes sujeitos na preservação e na destruição dos bens culturais do passado e os arqueólogos têm refletido teoricamente sobre isto, procurando mostrar que o que move tais sujeitos são razões diversas: sociais, econômicas, políticas e identitárias. Assim, o patrimônio arqueológico também assume agências diversas, atuando tanto como um mediador, como um provocador de conflitos. (COLWELL-CHANTHAPHOHN, 2009).

Alguns arqueólogos afirmam que a pós-modernidade, com suas propostas de fluidez e suposta instabilidade no que se refere às diferentes esferas de nossa existência faz com que, muitas vezes, as pessoas busquem na materialidade do passado uma possível alternativa às inconstâncias do dia-a-dia. Ou seja, que neste contexto de incertezas e de massificação dos estilos de vida, povos no mundo todo se valeriam da arqueologia como um recurso para manter a particularidade de seus passados e de seus patrimônios culturais em face da globalização e da dominação ocidental, como uma estratégia para evitar uma eminente monotonia cultural. (HODDER, 1999).

Nos tempos atuais de crítica pós-colonial, a gestão do patrimônio arqueológico está invariavelmente imersa em uma arena de debates e conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Neste sentido, a arqueologia não pode negligenciar ou menosprezar o seu papel fundamental e estratégico – para os diferentes sujeitos sociais – nos debates e nas ações que buscam a resolução desses conflitos.

PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO, POVOS INDÍGENAS E PRÁTICAS ARQUEOLÓGICAS

A gestão do patrimônio arqueológico em territórios indígenas é um tema muito complexo, delicado e polêmico. Nestes últimos tempos, temos vivenciado, no mundo todo, o surgimento de diferentes pontos de vista – arqueólogos, antropólogos, representantes indígenas, políticos, empreendedo-

res, órgãos governamentais – sobre o modo como a pesquisa arqueológica deve ser realizada nesses territórios e sobre como devem ser conduzidas as interpretações e a gestão dos bens arqueológicos neles encontrados. Vários têm sido os usos científicos, políticos, sociais e econômicos dessas pesquisas e a repercussão disso na construção do conhecimento científico e na autodeterminação e soberania territorial das populações indígenas tem sido extremamente polêmico. (LAYTON, 1989, 1994).

Para diferentes povos originários mundo afora o que a arqueologia chama de registro arqueológico possui uma importância fundamental na identificação, construção, negociação, afirmação e rejeição de identidades, de memórias e noções de pertencimento a determinados lugares e territórios. Ou seja, esses povos se conectam a este registro arqueológico de formas muito distintas, tanto em termos da sua apropriação como da sua interpretação e preservação ou destruição. Na maioria das vezes, essas conexões se fazem de formas totalmente opostas às perspectivas dos profissionais que tratam desses registros e que a eles atribuem a noção de patrimônio. (COLWELL-CHANTAPHONH, 2009; COLWELL-CHANTAPHONH; FERGUSON, 2008; GNECCO; GNECCO; HERNÁNDEZ, 2008; SILVA, 2011; SILVA et al., 2010; SMITH; WOBST, 2005).

O entendimento de que o patrimônio arqueológico é uma materialidade que pode adquirir diferentes significados para pessoas e povos distintos fez com que houvesse um novo delineamento na *práxis* arqueológica. Vários arqueólogos elaboraram reflexões críticas sobre o entendimento considerado como objetivo e/ou definitivo de alguns profissionais do patrimônio (p.ex. arqueólogos, órgãos e instituições públicas e privadas, legisladores, gestores de bens culturais, empreendedores) sobre os registros arqueológicos, o passado e a herança cultural. Para estes arqueólogos críticos, o patrimônio arqueológico não pode ser entendido como alguma coisa de existência *a priori* e que é cognoscível a partir de uma única perspectiva científica e/ou legal. Ele deve ser tratado como uma materialidade de dimensão tangível e intangível e cujo sentido é dado *a posteriori*, sendo este transformável, relacional, plurisemântico e valorativo. Destaca-se que a pesquisa, interpretação e preservação do patrimônio arqueológico devem considerar as múltiplas apropriações dos coletivos humanos que com ele se relacionam e que as políticas públicas para o

seu gerenciamento devem ser conduzidas a partir de posturas de relativização cultural e inclusão social. (BASTOS, 2007; CHILTON, 2010; CLARK, 2010; EREMITES DE OLIVEIRA, 2005; GNECCO; HERNÁNDEZ, 2008; SILVA, 2011; SMITH; WATERTON, 2009; RUSSELL, 2010).

Assim, a arqueologia tem vivenciado – nestas primeiras décadas do século XXI – uma crescente demanda de projetos arqueológicos elaborados e desenvolvidos a partir de uma perspectiva mais reflexiva e colaborativa. O surgimento de novos periódicos – *Public Archaeology*, *Journal of Social Archaeology*, *Revista de Arqueologia Pública* – e o grande número de publicações dedicadas ao tema da descolonização da prática arqueológica é um testemunho desta nova postura crítica.

Em diferentes lugares do mundo, as populações locais têm sido chamadas para opinar ou mesmo decidir sobre os delineamentos das pesquisas arqueológicas e da gestão do patrimônio arqueológico em seus territórios. Ao mesmo tempo, a mobilização dessas populações no que se refere, por exemplo, ao repatriamento de bens arqueológicos e de remanescentes humanos e à manutenção e/ou reapropriação de seus territórios tradicionais tem mostrado aos arqueólogos que suas pesquisas não podem ficar alienadas das questões locais e que, por isso, elas precisam ser conduzidas de modo a encontrar formas para conciliar e/ou negociar seus objetivos e prerrogativas científicas com as demandas de ordem política, econômica e sociocultural dessas populações. Assim, tem crescido a preocupação por parte de alguns arqueólogos em conduzir pesquisas com abordagens que se coadunem com as diferentes realidades e contextos, apresentando maior flexibilidade em termos de metodologia e de estratégias para interpretar e gerenciar o registro arqueológico e o passado. Neste caso, são pesquisas que não visam, simplesmente, um consentimento e/ou convencimento das populações locais sobre a importância de sua realização, mas o engajamento crítico das mesmas e a sua interação durante todo o processo de construção do conhecimento arqueológico. Elas procuram incorporar as perspectivas culturais plurais na investigação, interpretação e preservação do passado, fazendo parcerias com os povos nativos. (COLWELL-CHANTHAPHONH; FERGUSON, 2008; GREER; HARRISON; MCINTYRE-TAMWOY, 2002; SILLIMAN, 2008; SILVA et al. 2010; SILVA; NOELLI, 2015; SMITH; WOBST, 2005). Isto não significa que a

Arqueologia abandonou seus pressupostos teórico-metodológicos e objetivos científicos em definitivo, pois “mesmo quando estamos fazendo trabalho comunitário, dialogando com agentes do patrimônio ou refletindo sobre as consequências sociais de nossa pesquisa nós temos, ainda que inconscientemente, algum interesse acadêmico particular em mente”. (GONZÁLEZ-RUIBAL, 2009, p. 114). O que está acontecendo, no entanto, é uma crescente autor-reflexão e problematização da *práxis* arqueológica. Alguns indígenas, inclusive, têm se tornado arqueólogos com formação acadêmica e se empenhado na pesquisa de sua própria história, experimentando novas metodologias de pesquisa em campo e laboratório. (MILLION, 2005). As narrativas orais, a tradição oral e os modos próprios de saber dessas populações norteiam essas pesquisas, sendo formas legítimas de produção de conhecimento sobre o registro arqueológico.

Os modos indígenas de conhecer o mundo podem não ser válidos de uma perspectiva científica restritamente ocidental, mas eles são válidos de uma perspectiva indígena e continuam a ordenar a realidade indígena. O conhecimento indígena é holístico, mais do que reducionista, vendo o universo como uma entidade vivente; ele é experiencial mais do que positivista, sustentando que experiências que não podem ser medidas não são menos reais do que aquelas que podem ser medidas. O contraste entre o modo indígena e o modo ocidental de perceber o mundo e aprender sobre ele resulta na diferença de opinião que comumente ocorre entre povos indígenas e arqueólogos. Se os arqueólogos ou cientistas de outras disciplinas ocidentais desejam entender e se comunicar melhor com os povos indígenas, eles precisam estar abertos à ideia de que a ciência ocidental não é o único método a partir do qual o conhecimento pode ser criado; outros povos têm sido bem sucedidos em criar conhecimento com seus próprios métodos. (HARRIS, 2005, p. 36).

Esta reconfiguração da arqueologia trouxe a consolidação das chamadas “arqueologias indígenas e colaborativas”. Tais arqueologias – que não surgiram da benevolência dos arqueólogos, mas principalmente, do protagonismo e da crítica dos povos indígenas – tem como objetivo produzir conhecimento *com, para e pelos* indígenas e não apenas *sobre* eles (ATALAY, 2008).

No Brasil, as pesquisas arqueológicas colaborativas com povos indígenas ainda estão começando, mas já revelam perspectivas promissoras de transformação da *práxis* arqueológica. É importante dizer que algumas populações indígenas têm buscado a arqueologia como um subsídio para defender a sua soberania territorial tão ameaçada pela corrida desenvolvimentista em nosso

país e, ao mesmo tempo, outras tratam de apreender à sua maneira as pesquisas arqueológicas, vendo-as como um modo alternativo de conhecimento e/ou de objetificação de aspectos da sua trajetória histórica e cultural. (GREEN; GREEN; NEVES, 2003; HECKENBERGER, 2008; SILVA et al., 2010; SILVA; NOELLI, 2015).

Entre os anos de 2007 e 2015 desenvolvi pesquisas colaborativas entre os povos indígenas Asurini do Xingu, Terena, Guaikuru e Kaiabi, e cada uma dessas pesquisas trouxe subsídios distintos para a minha reflexão sobre a práxis arqueológica e sobre a gestão do patrimônio arqueológico em terras indígenas.

Entre os Asurini do Xingu, observei que o registro arqueológico existente em seu território é entendido por eles como sendo a objetificação das habilidades e afetos dos seus antepassados Asurini e dos seus ancestrais míticos, bem como é o testemunho das ações de demiurgos ou de eventos míticos catastróficos (SILVA, 2002, 2015). Assim, no seu dia-a-dia, o patrimônio arqueológico é incorporado como um elemento fundamental na dinâmica de construção e manutenção da sua identidade e memória, sendo uma materialidade que corporifica para eles a sua ancestralidade.

Na Terra Indígena Aldeia Lalima, entre os Terena, o registro arqueológico é apreendido como um testemunho da presença indígena naquele território e, principalmente, como uma evidência da história e persistência de ocupação territorial de seus ancestrais Terena e Guaikuru. Por isso, durante a pesquisa a equipe de arqueólogos foi mobilizada para identificar e georeferenciar as marcas paisagísticas e históricas (p.ex. marcos geodésicos, taperas, lugares de caça etc.) definidoras do território Terena e Guaikuru. Algumas destas marcas se localizam além dos limites da Terra Indígena e, para eles, isto é a evidência da usurpação de seu território tradicional pela população não-indígena, ao longo dos anos (SILVA et al., 2010).

Entre os Kaiabi do rio Teles Pires, o registro arqueológico também é a materialização da sua presença histórica neste território, sendo que vários anciãos se utilizam deste registro material nos seus relatos sobre a sua ocupação territorial. O patrimônio arqueológico teve para os Kaiabi uma importância fundamental nas suas reivindicações pela demarcação de sua terra nos anos

de 1990 e 2000 e a pesquisa arqueológica foi incorporada por eles como uma ferramenta para a sua argumentação de luta pela demarcação de sua terra (SILVA; STUCHI 2010).

Assim, sem ter a preocupação de conciliar os distintos regimes de conhecimentos ou apreensões do registro arqueológico, a riqueza dessas experiências de pesquisa colaborativa está exatamente no fato de que elas evidenciam que o patrimônio arqueológico é sempre significativo, mas que seu significado é multifacetado, e depende dos modos como os coletivos humanos com ele interagem, em tempos e lugares diferentes.

SOBRE O PAPEL SOCIAL DO ARQUEÓLOGO

Neste cenário de apropriações diversas do patrimônio arqueológico, o arqueólogo se vê mobilizado a atuar como um agente importante no processo de valoração e significação do registro arqueológico e, inclusive, nas tomadas de decisão sobre o que deve ou não ser destruído ou preservado. Ele se torna uma peça chave nos debates sobre a gestão dos bens arqueológicos, a preservação do meio-ambiente e a identificação de territórios imemoriais. Enfim, o arqueólogo é chamado a se posicionar na definição de diferentes políticas públicas e, muitas vezes, desempenha o papel de facilitador ou de mediador nas relações entre os diferentes sujeitos envolvidos nestas questões relativas à herança cultural (COWELL-CHANTHAPHON, 2009; THOMAS, 2010; SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010).

Não se pode ignorar que o conhecimento arqueológico é um conhecimento institucionalizado – na academia e na burocracia do Estado – e a autoridade do arqueólogo é medida por esses parâmetros institucionais. (RUSSELL, 2010; ALTSCHUL, 2010). Assim, nos debates sobre o patrimônio cultural os posicionamentos dos arqueológicos, normalmente, são usados como pontes entre discursividades conflitantes. Isto não significa que como mediador entre grupos de interesses divergentes o arqueólogo seja um intelectual neutro e politicamente desinteressado. Para alguns autores no processo de gestão do patrimônio cultural os arqueólogos ocupam duas posições “como indivíduos, com interesses e agendas individuais, mas também como representantes e participantes em um amplo processo político e social”. (SMITH; WATERTON, 2009, p. 102). O arqueólogo é um profissional que exerce poder e o conheci-

mento arqueológico é sempre apropriado em campos de relações de poder, dentro e fora da disciplina e com diferentes interesses e perspectivas.

O que parece extremamente desafiante para o arqueólogo neste contexto atual da prática arqueológica é a possibilidade de se vislumbrar a gestão do patrimônio arqueológico como sendo o resultado de uma tradução multivocal dos registros arqueológicos, ou ainda, como um exercício de múltiplas interpretações do passado, no presente. Portanto, o arqueólogo seria, ao mesmo tempo, um intérprete e um tradutor dessas diferentes perspectivas sobre os bens culturais do passado (SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010).

PALAVRAS FINAIS

Desde o seu surgimento como disciplina científica a arqueologia está, de alguma forma, institucionalizada no discurso e aparato de Estado e participando no delineamento da gestão dos bens culturais. Durante o século XX, a associação entre arqueologia e Estado se manifestou, por um lado, com o Estado investindo nas políticas de proteção do patrimônio cultural e, por outro, com os arqueólogos assegurando sua primazia intelectual e de conhecimento para a resolução das questões concernentes ao patrimônio arqueológico. (THOMAS, 2008; BYRNE, 2008).

No entanto, o século XXI está testemunhando a problematização e a auto-reflexão das *práxis* arqueológica, a apropriação multifacetada do conhecimento produzido pela arqueologia e uma crítica à hegemonia da ciência e do Estado ocidentais na gestão da herança cultural. Assim, de um cenário onde o Estado e a ciência arqueológica tinham a prerrogativa e a autoridade na tomada de decisões sobre a gestão do patrimônio arqueológico, estamos agora caminhando para um contexto em que esta autoridade e prerrogativa estão sendo questionados por vários sujeitos – incluindo os próprios arqueólogos – interessados na reflexão sobre o tema da herança cultural. (SMITH; MESSENGER; SODERLAND, 2010).

Para alguns autores, o século XXI está trazendo outro entendimento sobre arqueologia: neste novo tempo ela pareceria “menos como uma disciplina bem definida, com claras fronteiras, e mais como um tipo fluido de interações negociadas”. (HODDER, 1999, p. 19); seria um modo “de interrogar e desemaranhar tanto os vestígios do passado como as narrativas a partir das quais

eles são entendidos no presente?”. (HARRISON et.al., 2008, p. 7). Ao mesmo tempo, a gestão do patrimônio arqueológico deixaria de ser um problema a *posteriori* da investigação arqueológica para se tornar a *priori* um problema de reflexão arqueológica.

Agradecimentos: À colega Hilda Jaqueline, pelo convite de participar nesta publicação. Aos Asurini do Xingu, aos Kaiabi do rio Teles Pires e aos Terena e Guaykuru do rio Miranda, pelo apoio e interlocução constantes. Ao CNPq, pela bolsa produtividade, e à FAPESP pelo recurso financeiro para realizar meus projetos de pesquisa entre os povos indígenas mencionados no texto. Ao Francisco Noelli pela leitura do texto e sugestões.

REFERENCIAS

- ALTSCHUL, Jeffrey H. Archaeological heritage values in cross-cultural context. In: SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. p. 75-85.
- ATALAY, Sonia. Multivocality and indigenous archaeologies. In: HABU, Jun-ko; FAWCETT, Clare; MATSUNAGA, John M. (Eds). *Evaluating multiple narratives*. Beyond nationalist, colonialist, imperialist archaeologies. New York: Springer, 2008. p. 29-44.
- BARRETO, Cristiana B. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. *Revista USP*, v. 44, n. 1, p. 32-51, 1999/2000.
- BASTOS, Rossano L. O papel da arqueologia na inclusão social. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. Patrimônio arqueológico: o desafio da preservação*, n. 33, p. 289-303, 2007.
- BYRNE, Denis. Western hegemony in archaeological heritage management. In: FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2008. p. 229-234.
- CALDARELLI, Solange; SANTOS, Maria do Carmo M. Arqueologia de Contrato no Brasil. *Revista USP*, v. 44, n. 1, p. 52-73, 2000.
- CHILTON, Elizabeth S. Teaching heritage values through field schools: case studies from New England. In: SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. p. 147-158.
- CLARK, Kate. Values in cultural resource management. In: SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. p. 89-99.

COLWELL-CHANTHAPHONH, Chip The archaeologist as world citizen: on the morals of heritage preservation and destruction. In: MESKELL, Lynn (Ed). *Cosmopolitan archaeologies*. Durham: Duke University Press, 2009. p. 140-165.

_____; FERGUSON, T. J. Introduction: the collaborative continuum. In: COLWELL-CHANTHAPHONH, Chip e FERGUSON, T. J. (Eds). *Collaboration in archaeological practice. Engaging descendent communities*. Lanham: Altamira Press, 2008. p. 1-32.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. Por uma arqueologia socialmente engajada: arqueologia pública, universidade pública e cidadania. In: FUNARI, Pedro P. A.; ORSER Jr, Charles; SCHIAVETTO, Solange N. de Oliveira (Orgs.). *Identidades, discurso e poder: estudos da arqueologia contemporânea*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2005. p.117-132.

FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2010. 580p.

FERNANDES, Tatiana. *Vamos criar um sentimento? Um olhar sobre a arqueologia pública no Brasil*. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Lúcio M. *Território primitivo: a institucionalização da arqueologia no Brasil (1870-1917)*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2010. 220p.

_____. Essas coisas não lhes pertencem: relações entre Legislação Arqueológica, Cultura Material e Comunidades. *Revista de Arqueologia Pública*, v. 7, p. 87-106, 2013.

_____; SANCHES, P. L. M. Arqueologia de contrato e educação patrimonial no Brasil: algumas provocações. In: FERREIRA, L. M., FERREIRA, M. L. M.; ROTMAN, M. (Eds.). *Patrimônio cultural no Brasil e na Argentina: estudos de caso*. São Paulo: Annablume/CAPEs, 2011. p. 161-172.

FUNARI, Pedro P. A. Public archaeology from a Latin American perspective. *Public Archaeology*, n.1, p. 239-243, 2001.

_____; ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erica. Ethics, capitalism and public archaeology in Brazil. In: HAMILAKIS, Yannis; DUKE, Phillip (Eds). *Archaeology and Capitalism*. London: Routledge, 2007. p. 137-149.

GNECCO, Cristóbal; HERNÁNDEZ, Carolina. History and its discontents: Stone Statues, Native Histories, and Archaeologists. *Current Anthropology*, v. 49, n. 3, p. 439-466, 2008.

GONZÁLEZ-RUIBAL, Alfredo. Vernacular cosmopolitanism: an archaeological critique of universalism reason. In: MESKELL, Lynn (Ed). *Cosmopolitan archaeologies*. Durham: Duke University Press, 2009. p. 113-139.

GREEN, Leslie F.; GREEN, David R.; NEVES, Eduardo G. Indigenous knowledge and archaeological science. *Journal of Social Archaeology*, v. 3, n. 3, p. 366-398, 2003.

GREER, Shelley; HARRISON, Rodney; McINTYRE-TAMWOY, Susan. Community-based archaeology in Australia. *World Archaeology*, v. 34, n. 2, p. 265-287, 2002.

HARRIS, Heather. Indigenous worldviews and ways of knowing as theoretical and methodological foundations for archaeological resource. In: SMITH, Claire; WOBSY, Martin (Eds). *Indigenous archaeologies*. London: Routledge, 2005. p. 33-41.

HARRISON, Rodney; FAIRCLOUGH, Graham; JAMESON Jr, John H.; SCHOFIELD, John. Introduction: heritage, memory and modernity. In: FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2008. p. 1-12.

HECKENBERGER, Michael. Entering the agora: archaeology, conservation, and indigenous peoples in the Amazon. In: COLWELL-CHAN-THAPHONH, Chip; FERGUSON, T. J. (Eds.). *Collaboration in archaeological practice: engaging descendent communities*. Lanham: Altamira Press, 2008. p. 243-272.

HODDER, Ian. *Theory and practice in archaeology*. London/New York: Routledge, 1992. 285p.

_____. *The archaeological process*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. 242p.

JAMESON JR., John H. Public archaeology in the United States. In: MERRIMAN, Nick. *Public archaeology*. London: Routledge, 2004. p. 21-58.

_____. Cultural heritage in the United States: past, present, and future. In: FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2008. p. 42-61.

_____; BAUGHER, Sherene. *Past meets present: archaeologists partnering with museum curators, teachers, and community groups*. New York: Springer, 2007. 465p.

LA SALLE, Marina; HUTCHINGS, Rich. Commercial archaeology in British Columbia. *The Midden*, v. 44, n. 2, p. 8-16, 2012.

LAYTON, Robert. *Who needs the past? Indigenous values and archaeology*. London: Routledge, 1989. 215p.

_____. *Conflict in the archaeology of living traditions*. London: Routledge, 1994. 234p.

MARSHALL, Yvonne. What is community archaeology. *World Archaeology*, v. 34, n. 2, p. 211-219, 2002.

MERRIMAN, Nick (Ed). *Public archaeology*. London: Routledge, 2004. 306p.

MILLION, Tara. Developing an aboriginal archaeology: receiving gifts from White Buffalo Calf Woman. In: SMITH, Claire e WOBSY, Martin (Eds). *Indigenous archaeologies*. London: Routledge, 2005. p. 43-55.

MORAIS, José L.; MORAIS, Dayse. Arqueologia, academia e mediações de conflitos. In: SOUZA, M. C. (Ed). *Arqueologia preventiva, gestão e mediação de conflitos: estudos comparados*. São Paulo: Superintendência Regional do IPHAN, 2010. p. 17-44.

MORI, Vitor H.; SOUZA, Marise C. de; BASTOS, Rossano L.; GALLO, Haroldo (Orgs). *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2006. 240p.

OKAMURA, Katsuyuki. A consideration of heritage values in contemporary society. In: SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. p. 55-62.

PYBURN, Anne. Uma questão nada simples. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, Patrimônio arqueológico: o desafio da preservação, n. 33, p. 25-35, 2007.

ROCABADO, Patrícia. O multinaturalismo neoliberal e a arqueologia de contrato no norte do Chile. *Revista de Arqueologia (SAB)*, v. 28, n. 2, p. 155-171, 2015.

RODRIGUES, José E. R. Da proteção jurídica ao patrimônio cultural. In: MORI, Vitor H.; SOUZA, Marise C. de; BASTOS, Rossano; GALLO, Haroldo (Orgs). *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006. p. 233-240.

RUSSELL, Ian. Heritages, identities, and roots: a critique of arborescent models of heritage and identity. In: SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. p. 29-41.

SHEPHERD, Nick. Arqueologia de contrato na África do Sul: teorias viajantes, memória local e projetos globais. *Revista de Arqueologia (SAB)*, v. 28, n. 2, p. 78-96, 2015.

SILLIMAN, Stephen W. (Ed). *Collaborating at the trowel's edge*. Teaching and learning in Indigenous Archaeology. Tucson: The University of Arizona Press, 2008. 305p.

SILVA, Fabíola A. Mito e Arqueologia: a interpretação dos Asurini do Xingu sobre os vestígios arqueológicos encontrados no parque indígena Kuatinemu – Pará. *Horizontes Antropológicos*. Arqueologia e sociedades tradicionais, v. 8, n. 18, p. 175-187, 2002.

_____. Arqueologia e Etnoarqueologia na aldeia Lalima e na Terra Indígena Kayabi: reflexões sobre Arqueologia Comunitária e Gestão do Patrimônio Arqueológico. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, v. 19, p. 205-219, 2009.

_____. O Patrimônio arqueológico em terras indígenas: algumas considerações sobre o tema no Brasil. In: FERREIRA, Lúcio M.; FERREIRA, Maria L.M.; ROTMAN, Mónica B. (Eds). *Patrimônio cultural no Brasil e na Argentina*, 2011. p. 189-214.

_____. O plural e o singular das Arqueologias Indígenas. *Revista de Arqueologia*, v. 25, n. 2, p. 24-42, 2012.

_____. Arqueologia de Contrato e povos indígenas. *Revista de Arqueologia (SAB)*, v.28, n.2, p. 187-201, 2015.

_____; STUCHI, Francisco. F.; BESPALAZ, Eduardo; POUGET, Frederic. Arqueologia em terra indígena: uma reflexão teórico-metodológica sobre as experiências de pesquisa na aldeia Lalima (MS) e na terra indígena Kaiabi (MTPA). In: PEREIRA, E. S.; GUAPINDAIA, V. (Orgs). *Arqueologia Amazônica*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2010. p. 265-283.

_____; STUCHI, Francisco. Evidências e significados da mobilidade territorial: a Terra Indígena Kaiabi (Mato Grosso/Pará). *Amazônica. Revista de Antropologia*, v. 2, n. 1, p. 46-70, 2010.

_____; NOELLI, Francisco S. Mobility and Territorial Occupation of the Asurini do Xingu, Pará, Brazil: An Archaeology of the Recent Past in the Amazon. *Latin American Antiquity*, v. 26, n. 4. p. 493-511, 2015.

SMITH, Claire; WOBST, Martin (Eds.). *Indigenous Archaeologies*. London: Routledge, 2005.

SMITH, George S.; MESSENGER, Phyllis M.; SODERLAND, Hilary A. (Eds). *Heritage values in contemporary society*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2010. 304p.

SMITH, Laurajane. Towards a theoretical framework for archaeological heritage management. In: FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2008. p. 62-74.

_____; WATERTON, Emma. *Heritage, Communities and Archaeology*. London: Duckworth. 2009. 173p.

SOUZA, Marise C. de. Uma visão da abrangência da gestão patrimonial. In: MORI, Vitor; SOUZA, Marise C. de; BASTOS, Rossano L.; GALLO, Haroldo (Orgs.). *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2006. p. 139-154.

THOMAS, R. M. Archaeology and authority in the twenty-first century. In: FAIRCLOUGH, Graham; HARRISON, Rodney; JAMESON Jr., John H.; SCHOFIELD, John (Eds). *The heritage reader*. London: Routledge, 2008. p. 139-148.

TRIGGER, Bruce. *Historia del pensamiento arqueológico*. Madrid: Crítica, 1992. 220p.

TULLY, Gemma. Community archaeology: general methods and standards of practice. *Public Archaeology*, v. 6, n. 3, p. 155-187, 2007.

ZANETTINI, Paulo. Projetar o futuro para a Arqueologia brasileira: desafio de todos. *Revista de Arqueologia Americana*, v. 27, p. 71- 87, 2009.

ALÉM DA SUPERFÍCIE: MEMÓRIAS DA DOR, MATERIALIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

Janice Gonçalves¹

Em 25 de setembro de 2015 eu me encontrava na cidade de Santiago, no Chile, e tive a oportunidade de acompanhar de perto uma singular experiência de intervenção urbana: “Bulnes Intervenido”. Foi realizada no Paseo Bulnes, que se estende da Avenida del Libertador Bernardo O’Higgins (conhecida pelos santiaguinos como “Alameda”) ao Parque Almagro, no Barrio Cívico. Como referência a indicar o início do Paseo, na avenida está o monumento a O’Higgins (estátua equestre e cripta), no mesmo eixo em que se encontram, do outro lado da grande via, uma gigantesca bandeira chilena e o Palácio La Moneda (sede da presidência da República). Essa parte do bairro tem expressiva presença de policiais e militares, não somente em decorrência da proximidade do La Moneda, mas também pela existência, na região, de vários órgãos governamentais ligados a funções de segurança e repressão. Harmonizando-se de forma tensa ao ambiente, lojas de armamentos pontuam os arredores. O Paseo Bulnes, convém acrescentar, foi patrimonializado pelo Estado chileno: integra uma “zona típica”, assim declarada pelo decreto 462, de 5 de fevereiro de 2008². Na condição de integrante de zona típica, merece cuidados de preservação que são da alçada do Consejo de Monumentos Nacionales. As motivações para a patrimonialização estiveram ligadas ao seu valor urbanístico, e de nenhuma maneira houve destaque para os acontecimentos traumáticos que ali tiveram lugar, como um massacre de operários, em

¹ Docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Contato: janice.gnclvs@gmail.com

² Essa zona típica, ou “pitoresca”, foi dividida em três subsetores: 1) Barrio Cívico propriamente dito, integrado pelo Palácio La Moneda, pela Plaza de La Constitución e pela atual Plaza de la Ciudadania; 2) Eixo Bulnes, constituído pelo “paseo Avenida Presidente Bulnes” e pelas construções nos seus limites leste e oeste; 3) Parque Almagro. (GOBIERNO DE CHILE, 2008).

1946, ou o tiroteio realizado pelos promotores do golpe contra o governo da Unidad Popular, em 11 de setembro de 1973.

“Bulnes Intervenido” é uma ação realizada desde 2013, no mês de setembro. Por meio dela se busca chamar atenção para as centenas de marcas de balas que, mais de 40 anos após o golpe militar que derrubou o presidente Salvador Allende, ainda podem ser vistas nas fachadas de vários prédios do Paseo, geralmente nas partes mais altas dos edifícios. A sobrevivência de quantidade significativa dessas marcas ganha mais relevo quando se sabe que, no correr dos anos, muitas outras foram apagadas, por força das intempéries ou da mera manutenção dos prédios, como destacou Rodrigo Alarcón (2015), em texto publicado *on line*:

Son al menos 138 las huellas de bala que se pueden observar desde el comienzo del paseo hasta el Parque Almagro, donde está la estatua del Presidente Pedro Aguirre Cerda y las piedras con las que Lorenzo Berg pretendía hacer un monumento al mandatario. En un edificio ubicado entre Cónдор y Eleuterio Ramírez, por ejemplo, se observan algunos impactos. La mayoría, no obstante, se concentra entre Alonso de Ovalle y Tarapacá, a pocos metros de La Moneda. Poco se sabe de ellas y quienes se han preocupado de averiguar un poco no han logrado obtener mucho más allá de lo evidente: que mientras caían las bombas sobre el palacio presidencial, el paseo que ideó el arquitecto Karl Brunner se convirtió en un campo de batalla, donde las balas iban y venían³.

“Bulnes Intervenido” afirma a importância de dar visibilidade a esses remanescentes materiais da violência política. Qual a ação proposta? Fundamentalmente, uma caminhada noturna pelo Paseo, durante a qual os participantes recebem pequenos *lasers* para que possam iluminar, nas fachadas, as feridas provocadas por disparos e para que promovam, de forma coletiva, as lembranças de como e porque foram produzidas. “Bulnes Intervenido” estimula todos os participantes “a compartilhar suas experiências, suas memórias da ditadura e suas consequências, a levantar relatos sobre os protagonistas da violência ocorrida neste lugar e em seus arredores e compartilhá-los com

³ As “138 marcas” também foram enfatizadas nas ações de 2013 e 2014. Contudo, em folheto distribuído na ação “Bulnes Intervenido” de 2015, foi informada quantidade muito maior, mesmo tendo sido ali destacadas apenas oito edificações: 45 marcas na fachada do número 107 (mais próximo da “Alameda”); 122 na fachada do número 120; 12 marcas na fachada do número 123; 29 marcas na fachada do número 139; 58 marcas na do número 140; 45 marcas na fachada do número 166; 25 marcas na fachada do número 407 (já bastante próximo ao Parque Almagro); além disso, 54 marcas em fachada de edificação na Calle Eleuterio Ramírez, número 1292. Tais informações indicam concentração maior de marcas de balas no lado par do Paseo (provavelmente, descargas de metralhadora) e, em especial, na área mais próxima ao Palácio La Moneda, alvo de bombardeio em 11 de setembro de 1973.

outras e outros, em um exercício de memória coletiva”, como destaca o *blog* do projeto (<<http://paseobulnesintervenido.blogspot.com.br/>>). Trata-se, portanto, de uma iniciativa que convida à reflexão coletiva sobre um dado momento histórico, cujos vestígios no espaço público frequentemente passam despercebidos ou são naturalizados, embora espalhados por outros locais da capital chilena⁴. Sob o signo do trauma, a proposta, sem negar as singularidades das vivências e memórias individuais, busca situá-las em um quadro comum (a experiência histórica da ditadura chilena). Presente e passado, memória e dor, relato individual e escuta coletiva são elementos fundamentais dessa iniciativa, que renova os sentidos atribuídos aos espaços citadinos.

Na intervenção de 2015, que pude acompanhar, a caminhada foi silenciosa na maior parte do trajeto, a sinalizar atitude respeitosa frente a algo potencialmente mobilizador de muitas memórias dolorosas, misto de funeral e procissão civil⁵. Observei os muitos jovens que a integraram. Alguns deles faziam parte da organização do evento e distribuíam folhetos sobre a ação, entregavam *lasers* para os participantes ou ainda conduziam o megafone utilizado para que, em algumas das paradas efetuadas, os presentes se manifestassem. Outros acompanhavam sem alarde o que acontecia, não raro caminhando ao lado das bicicletas com as quais haviam cruzado a cidade. Surgiram, então, nas paradas do trajeto, vários relatos, feitos por pessoas de distintas gerações: algumas tinham vivenciado, adultas, o terror do 11 de setembro chileno e do período subsequente; outras cresceram sob a ditadura e dispunham-se a partilhar narrativas de dor e de separação incrustadas na memória familiar. A fala, livre, quase invariavelmente era assumida por pessoas que diziam ter perdido, durante a ditadura, um parente, um amigo, um vizinho. Vozes atravessadas pelo choro mal contido registraram desaparecimentos, torturas e mortes de conhecidos. Houve lamentos pelo Chile herdado da ditadura, além de pro-

⁴ Há marcas de tiros em prédios públicos localizados em outros setores da cidade, como, por exemplo, o Barrio Bellas Artes: a face externa das paredes do Museo Nacional de Bellas Artes apresenta marcas de disparos efetuados contra sua sede em 13 de setembro de 1973, data em que ali deveria ser inaugurada exposição sobre artistas plásticos mexicanos revolucionários, como Orozco, Rivera e Siqueiros. Com o golpe, a exposição foi cancelada e em seguida montada uma delicada operação de retirada dos quadros, para que chegassem a salvo ao México. Somente em 2015 uma parte daquela exposição, devidamente adaptada aos tempos atuais, foi apresentada naquele museu: “La exposición pendiente, 1973-2015 – Orozco, Rivera, Siqueiros”, inaugurada em novembro daquele ano (MUSEO, 2015).

⁵ De acordo com o *blog* “Paseo Bulnes Intervenido”, em sua primeira edição a ação foi denominada “Velatón Laser”, com os *lasers* ocupando o lugar das velas tradicionais.

testos pelo que se considerou ser, na atualidade, uma frágil e inconsistente democracia.

A partir de uma questão apresentada pelos organizadores, e provisoriamente por eles assinalada no piso do Paseo Bulnes – a saber, *¿Cuáles son sus buellas?* –, aqueles que não quiseram falar em público puderam se expressar por escrito: foram estimulados a pensar sobre suas vidas e a registrar, em pedaços de papel, marcas pessoais, cicatrizes emocionais. Com isso, outras dores, não somente as mais diretamente associadas à ditadura chefiada por Pinochet, puderam ter vazão, o que abriu possibilidades para mais pessoas, de diferentes procedências e trajetórias, estabelecerem laços de solidariedade. Aquele inventário sumário de sofrimentos individuais, por vezes perpassados por experiências históricas comuns, permaneceu por breve período no espaço público, sobre o chão do Paseo Bulnes – pôde ser conhecido por quem, passando por ali, se dispusesse a se curvar sobre o trecho do Paseo onde se encontravam as pequenas folhas de papel dobradas (pesadas em seu conteúdo, leves na forma), abrindo-as e lendo-as antes que fossem varridas pelo vento ou, na manhã do dia seguinte, pelas vassouras da limpeza urbana.

A experiência de intervenção que aqui comentei em largos traços é bastante rica para refletir sobre uma gama de questões, embora uma delas me pareça particularmente relevante para a discussão que elegi realizar neste texto: são os elementos da cultura material suficientes para nos fazer lembrar? O exemplo dado talvez torne a resposta evidente, mas ela nem sempre, no meu entendimento, é devidamente considerada em ações educativas que envolvem o patrimônio cultural.

Retornemos a Santiago: o projeto “Bulnes Intervenido” indica de forma eloquente que os vestígios materiais de práticas, de acontecimentos e, neste caso em especial, de traumas coletivos, só se transformam em vetores de memória – ou, como diria Pierre Nora (1993), em “lugares de memória” – por força de um investimento: por um esforço de lembrar, por uma vontade (sempre política) de memória. Vontade que, muitas vezes, lida com esforços contrários, que visam ao apagamento dessas memórias e de seus vetores potenciais. Vontade que supõe a produção e a circulação de narrativas que constituam efetivamente os vestígios em vetores. Sobretudo para quem não vivenciou diretamente o que se deseja fazer lembrar, a narrativa acerca do

acontecido é ainda mais premente: sem ela não é possível conhecer ou compreender. O que poderiam significar, hoje, para um adolescente chileno de 14 ou 15 anos, os orifícios dispersos pela fachada de um prédio do Paseo Bulnes? Em que medida tais elementos materiais, por si sós, poderiam mobilizar seu interesse? Por outro lado, seria suficiente, para atrair interesse, uma narrativa atribuidora de sentidos e valores para os processos históricos e sociais que podem ser vislumbrados para além dos vestígios de projéteis lançados, décadas atrás, contra as edificações do Paseo Bulnes e seus ocupantes? Seria possível, apenas através de narrativas contextualizadoras, cativar ou afetar?

Cabe outro exemplo. Desta vez, não farei referência às ruas da capital do Chile, mas a uma área de floresta na Polônia. O deslocamento ocorrerá no tempo e no espaço. Eis a cena: em meio às árvores que margeiam um rio (o rio Ner), vemos deslizar uma embarcação. Dois homens estão dentro do barco; um deles, em pé, o conduz, e o outro, sentado de costas para a proa, canta. O ano é 1978 e o cantor no barco, o judeu Simon Srenik, então com 47 anos, é um sobrevivente de Chelmino que retorna à área do antigo campo nazista de extermínio. Assim se abre a primeira parte de *Shoah*, filme de Claude Lanzmann lançado em 1985.

Em nova cena, Simon não mais percorre o rio: caminha por uma estrada de terra. Seu olhar é triste, o semblante desolado, a respiração ofegante. Olha para frente com olhos que parecem estar em busca de algo. Então diz: “Difícil reconhecer, mas era aqui... Era aqui que eles queimavam as pessoas. Muita gente foi queimada aqui. É, foi nesse lugar.” O que vê Simon? A edição do filme optou por apresentar, para quem o assiste, não mais o rosto do sobrevivente do campo de extermínio, e sim uma área ampla, cercada por floresta: há partes do solo com grama verdejante e há partes ressecadas; pedras alinhadas demarcam geometricamente longos retângulos que se inscrevem na relva. Supostamente, vemos o que vê Simon. Entretanto, não será essa uma suposição ilusória? Nossa visão não está sempre moldada por nossas referências culturais, nossas vivências, nossos conhecimentos? Não vemos sempre o que estamos predispostos a ver? Podemos, de fato, ver o que vê Simon?⁶

⁶ Jonathan Crary pode ser indicado como um dos autores referenciais para essa discussão complexa, aqui apenas pontuada: “Obviamente, um observador é aquele que vê. Mas o mais importante é que é aquele que vê em um determinado conjunto de possibilidades, estando inscrito em um sistema de convenções e restrições. [...] Se é possível afirmar que existe um observador específico do século XIX, ou

De todo modo, Simon Srenik nos ajuda a “ver”: narra que ali, naquela clareira, chegavam caminhões de gás; no local havia dois grandes fornos para incinerar os corpos sem vida, depois de gaseados. “As chamas subiam até o céu. Era terrível.” E, adiante, completa: “Isso ninguém consegue contar. Ninguém pode ter ideia do que se passou aqui. Impossível. E ninguém pode compreender. Eu mesmo, aqui, agora, não posso compreender.” Ninguém consegue contar, diz Simon; no entanto, é como se também dissesse que é preciso tentar, e é o que faz. Como se Simon Srenik fizesse eco a Primo Levi – afinal, o escritor italiano afirmou que a experiência dos campos de concentração nazistas nunca poderia ser completamente narrada por um sobrevivente, pois aqueles que a tiveram na sua plenitude foram justamente os que se calaram, em virtude da morte ou da intensa dor, “submersos” no horror⁷. Levi, porém, foi um desses sobreviventes, e não se furtou a narrá-la. Ações imperativas foram, portanto, delineadas: era preciso lembrar, era preciso narrar, era preciso fazer saber, embora fosse impossível “compreender”, e talvez Simon tenha desejado dizer que a impossibilidade de compreender equivaleria à necessidade moral de não aceitar, não tolerar ou não justificar as atrocidades cometidas. A Shoah é uma das matrizes da cultura da memória e do “dever de memória” tornado obsessão nas últimas décadas: o intolerável deve ser dito e compartilhado, desde que devidamente mantido e afirmado como intolerável⁸.

Em outro trecho do filme *Shoah*, Simon fala de uma laje de concreto

de qualquer outro período, ele somente o é como efeito de um sistema irredutivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais.” (CRARY, 2012, p. 15).

⁷ “[...] não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Esta é uma noção incômoda, da qual tomei consciência pouco a pouco, lendo as memórias dos outros e relendo as minhas muitos anos depois. Nós, sobreviventes, somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo: mas são eles, os ‘muçulmanos’, os que submergiram – são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são a regra, nós, a exceção.” (LEVI, 1990, p. 47). Os alemães que controlavam os campos de concentração atribuíram aos prisioneiros aparentemente conformados à sua nova condição (e rapidamente consumidos por ela) a alcunha de “muçulmanos”.

⁸ Sobre o “dever de memória”, Pierre Nora (1993) é uma referência incontornável. Além disso, é preciso ressaltar, como, aliás, o fizeram vários autores – entre eles, Andreas Huyssen (2000; 2014), Jay Winter (2006) e Beatriz Sarlo (2007) –, que a cultura da memória, marcante nas últimas décadas, foi impulsionada tanto por experiências traumáticas (como projetos e ações sistemáticas de limpeza étnica e genocídio, a perseguição, a censura, a tortura e o assassinato promovidos por ditaduras latino-americanas da segunda metade do século XX, a opressão vivida por antigas colônias de potências imperialistas europeias, bem como os regimes opressivos do “socialismo real” do bloco soviético) quanto pela indústria do entretenimento (e as inúmeras variantes midiáticas da moda “retro”), sem contar a explosão de demandas identitárias locais a partir do processo conhecido como globalização.

para onde levavam os ossos maiores dos cadáveres, que não queimavam; esses ossos eram, então, moídos. Depois que todos os ossos haviam sido reduzidos a pó, procedia-se ao ensacamento; quando havia uma grande quantidade desses sacos, eram levados para o rio Ner e nele despejados. Diz Simon: “Tudo com a corrente”.

A ação dos nazistas buscou, tanto quanto possível, apagar os vestígios do extermínio. O tempo entregou ao meio natural boa parte do restante dessa missão. Os corpos das pessoas assassinadas foram prontamente enterrados e incinerados, mas nada ali lembra um cemitério tradicional, pois os mortos não estão indicados; não podemos ver os fornos de onde eram expelidas as chamas que alcançavam o céu, pois não mais existem; não vemos os ossos muito grandes que o fogo não dava conta de queimar com rapidez porque, moídos, foram entregues às águas do Ner. Quase tudo o que um dia houve para ver, naquela área, das atividades do campo de Chelmno, foi ocultado ou eliminado pela ação humana, ou coberto pela grama e pelas árvores, ou levado pelo vento e pela corrente do rio. Naquele lugar, poucas marcas restaram desse passado, e à primeira vista parecem pouco inteligíveis. Contudo, em um dia de 1978 estava ali Simon Srenik, que então contou o terrível segredo que a paisagem ocultava. Por meio de sua narrativa conseguimos aliar a imagem daquela clareira com os terríveis acontecimentos transcorridos durante a Segunda Guerra Mundial. Acompanhada da profunda tristeza transmitida por seu olhar perdido, a narrativa de Simon Srenik me toca, me afeta; é capaz de transformar radicalmente minha percepção das pedras geometricamente alinhadas no terreno, para as quais novamente olha, mais atentamente, enquanto Simon por elas caminha.

Mas o que faz com que algo nos afete? O que faz com que a narrativa de Simon seja particularmente tocante para mim? Ocorrerá o mesmo com outras pessoas? Ou algo similar, desde 2013, com os participantes do evento “Bulnes Intervenido”?

Frente a essas questões, lanço mão de duas categorias apresentadas e discutidas pelo acadêmico estadunidense Stephen Greenblatt e que me parecem, a este respeito, especialmente pertinentes: *ressonância* e *encantamento*.

Entre os pesquisadores brasileiros do campo do patrimônio cultural, a categoria “ressonância” tem ampla circulação, sobretudo desde a publicação de artigo de José Reginaldo Santos Gonçalves, em 2005, na revista *Horizontes Antropológicos* (GONÇALVES, 2005). Embora o antropólogo brasileiro explicita ser Greenblatt a sua fonte (mais especificamente, o texto contido na coletânea *Exhibiting cultures*, organizada por Ivan Karp e Steven Lavine – GREENBLATT, 1991b), a apropriação por ele realizada procede a um deslocamento de sentido: para José Reginaldo Santos Gonçalves, a ressonância do patrimônio cultural está associada, sobretudo, à recepção de um bem patrimonializado e às conexões dessa recepção com processos de atribuição de valor. Assim, o grau maior ou menor de ressonância de um bem patrimonializado corresponderia à maior ou menor aceitação (ou reconhecimento) por um determinado grupo, desdobrando-se na relação de identificação que o grupo estabelecerá ou não com o bem.

[...] *determinados bens culturais*, classificados por uma determinada agência do Estado como patrimônio, não chegam a *encontrar respaldo ou reconhecimento junto a setores da população*. O que essa experiência de rejeição parece colocar em foco é menos a relatividade das concepções de patrimônio nas sociedades modernas (aspecto já excessivamente sublinhado) e mais o fato de que um patrimônio não depende apenas da vontade e decisão políticas de uma agência de Estado. Nem depende exclusivamente de uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos. *Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar “ressonância” junto a seu público*. (GONÇALVES, 2005, p. 19). Grifos meus.

Essa visão é reiterada na apresentação de publicação mais recente, organizada conjuntamente por José Reginaldo Santos Gonçalves, Nina Pinheiro Bitar e Roberta Sampaio Guimarães; nela novamente se alude a Stephen Greenblatt, embora seja devidamente explicitada a releitura da categoria de “ressonância” a que os organizadores procedem:

[...] a “vida social” dos “patrimônios” inclui necessariamente as diversas formas de recepção e usos de objetos e espaços, assim como seus efeitos sobre aqueles que os classificam na vida cotidiana. *Podemos qualificar essas formas de recepção por intermédio da noção de “ressonância”, de Stephen Greenblatt. No entanto, podemos ir além da estimulante proposição desse autor e qualificarmos a própria noção de “ressonância” mostrando seus diferentes significados*. A partir dessa perspectiva, é possível perguntar: de que forma os lugares, edificações e objetos materiais oficialmente reconhecidos como “patrimônio” podem ser experimentados por seus usuários no cotidiano? Como uma espécie de herança exemplar transmitida pelo passado? Como

um instrumento de reconstrução presente de suas identidades individuais e coletivas? Como algo a ser negado e destruído (uma espécie de ressonância negativa)? (GONÇALVES; GUIMARÃES; BITAR, 2013, p. 10). Grifos meus.

Trata-se, portanto, na proposta desses pesquisadores, de pensar a ressonância antes de tudo como o conjunto das variadas formas de recepção, interpretação e apropriação dos bens culturais patrimonializados, de modo inclusive a aferir o grau de adesão do público à afirmação de relevância desses bens, conforme feita pela instância responsável pela patrimonialização. Nos termos de um autor como Bourdieu (2004, p. 163-170), equivaleria a refletir acerca da eficácia obtida na produção da crença no valor do bem.

Apesar desse emprego da categoria de ressonância permitir, como se vê, a abordagem de questões fundamentais do campo do patrimônio cultural, entendo que ele obscurece aspectos extremamente instigantes da discussão de Greenblatt, que aqui tentarei recuperar. Tomo como referência dois textos, ambos publicados em 1991: o capítulo *Resonance and wonder* (GREENBLATT, 1991b), citado pelo próprio José Reginaldo Santos Gonçalves, e o artigo *O novo historicismo: ressonância e encantamento*, publicado na revista *Estudos Históricos* (GREENBLATT, 1991a)⁹.

No artigo contido no periódico brasileiro, o pesquisador estadunidense se preocupa, inicialmente, em apresentar as propostas teóricas da linhagem acadêmica à qual se filia, no campo da crítica e dos estudos de literatura – o “novo historicismo”. Ao fazê-lo, após discorrer sobre os significados usualmente emprestados à palavra “historicismo”, destaca o quanto o “novo historicismo” estaria deles distante, sobretudo no que tange à abordagem dos bens culturais. Aí entrariam em jogo as categorias de ressonância e encantamento. Mas como ambas são compreendidas pelo autor?

Convém informar que, nos dois textos, aquelas categorias são mobilizadas por Greenblatt nos quadros de uma reflexão acerca das produções culturais exibidas em museus ou espaços similares (com ênfase em “obras de arte”). Conforme o capítulo da coletânea:

Proponho examinar dois modelos distintos de exposição de obras de arte, um centrado no que chamo ressonância e o outro, no encantamento. Por ressonância quero

⁹ Na parte da discussão relativa ao que o autor denomina ressonância e encantamento, o texto da revista é praticamente o mesmo daquele contido na coletânea organizada por Karp e Lavine.

dizer o poder do objeto exposto de alcançar, para além de seus limites formais, um mundo mais amplo, de evocar naquele que o vê as complexas e dinâmicas forças culturais das quais emergiu e pelas quais pode ser tomado por um observador. Por encantamento quero dizer o poder do objeto exposto de fazer quem o vê parar em seu lugar, de transmitir um cativante sentido de singularidade, de evocar uma atenção exaltada. (GREENBLATT, 1991b, p. 42)¹⁰

Em trecho similar, contido no artigo da revista *Estudos Históricos*, é possível ler:

Por ressonância entendo o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior, além de seus limites formais; de evocar em quem os [sic] vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora ou simples sinédoque. Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada. (GREENBLATT, 1991a, p. 250)

Nos dois textos, ressonância e encantamento aparecem como expectativas das estratégias de comunicação adotadas por instituições museológicas, tendo em vista o poder dos objetos: será detectada ressonância se, a partir do artefato, os procedimentos expositivos fizerem com que as pessoas compreendam as relações sociais e históricas que condicionaram e marcaram sua trajetória (pois são os processos históricos associados ao artefato que devem ser ressoados ou ecoados por ele); haverá encantamento quando a singularidade do artefato, tal como exposto, for suficiente para afetar de modo especial (encantar) quem o vê. Ao sugerir, para obras de arte pictóricas, a perspectiva “ressonante” que o novo historicismo adota para textos literários, o autor considera:

Se é que essa abordagem, desenvolvida para a interpretação literária, é aplicável a vestígios visuais, ela exige uma tentativa de reduzir o isolamento das “obras-primas” individuais, de iluminar as condições de sua feitura, de revelar a história de sua apropriação e as circunstâncias em que chegaram a ser exibidas, de restaurar a tangibilidade, a abertura, a permeabilidade de fron-

¹⁰ A tradução é minha; eis o texto em inglês, que corresponde ao parágrafo inicial do capítulo: “I propose to examine two distinct models for the exhibition of works of art, one centered on what I shall call resonance and the other on wonder. By *resonance* I mean the power of the displayed object to reach out beyond its formal boundaries to a larger world, to evoke in the viewer the complex, dynamic cultural forces from which it has emerged and for which it may be taken by a viewer to stand. By *wonder* I mean the power of the displayed object to stop the viewer in his or her tracks, to convey an arresting sense of uniqueness, to evoke an exalted attention.”

teiras que possibilitaram aos objetos, antes de mais nada, ganhar existência. (GREENBLATT, 1991a, p. 251)¹¹

Assim, no caso da ressonância, a materialidade dos objetos seria, fundamentalmente, índice de historicidade. Se a posição de Greenblatt for extrapolada para os bens culturais patrimonializados em geral (desde que existentes na condição de artefatos), uma ação que privilegiasse seus aspectos ressonantes, junto a um dado público-alvo, envolveria tanto elaborar narrativas sobre sua trajetória histórica de produção, circulação, recepção e agência como estimular reflexões sobre os processos que geraram sua patrimonialização.

Explorar o potencial de ressonância dos artefatos, para Greenblatt, remete fundamentalmente a trabalhar seu valor cognitivo e, sobremaneira, o conhecimento histórico que por seu intermédio pode ser produzido (assim como as operações lógicas próprias ao pensar historicamente). O que caberia, então, ao encantamento?

Greenblatt entende por encantamento a experiência que mobiliza intensamente nossa percepção; nela, a materialidade do artefato se impõe. Conforme o autor, em comentário referente à visitação de uma exposição:

O olhar pode dizer-se encantado *quando o ato de atenção fecha um círculo ao redor de si mesmo, do qual, com exceção do objeto, tudo fica excluído*, quando sua intensidade bloqueia todas as imagens circundantes, silencia todas as vozes murmurantes. Para sua garantia, talvez o espectador tenha comprado um catálogo, lido uma inscrição na parede, ligado o cassete. No momento de encantamento, porém, todo esse aparato simplesmente para de funcionar. (GREENBLATT, 1991b, p. 255-256). Grifos meus.

Há algo de único, singular e fascinante no artefato que encanta; há a sensação de que se está diante de um objeto excepcional. Sua materialidade, neste caso, não é percebida prioritariamente como meio que leva a conhecer algo além dela – ela, em si, é aquilo com que se quer travar contato, ou que nos encanta por estarmos a conhecer. Assim, as considerações de Greenblatt sobre o encantamento permitem aproximá-lo do que Walter Benjamin entendeu ser a aura, o “aqui e agora” de uma obra de arte (ou, em nova extrapolção da

¹¹ No capítulo da coletânea, trecho similar assinala: “Insofar as this approach, developed for the interpretation of texts, is at all applicable to art museums – and this remains to be seen – it would reinforce the attempt to reduce the isolation of individual ‘masterpieces’, to illuminate the conditions of their making, to disclose the history of their appropriation and the circumstances in which they come to be displayed, to restore the tangibility, the openness, the permeability of boundaries that enabled the objects to come into being in the first place.” (GREENBLATT, 1991b, p. 43)

discussão para o que interessa mais diretamente ao presente texto, o “aqui e agora” de um bem cultural patrimonializado).

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. [...] O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. [...] A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional. (BENJAMIN, 1985, p. 167-168).

A “autoridade da coisa”: a estratégia que busca tornar o encantamento operativo é justamente uma aposta no poder de atração do “aqui e agora” do artefato (a relação com o artefato só poderá ser estabelecida presencialmente, no lugar em que ele estiver exposto: é preciso ir ao seu encontro); no poder de sua excepcionalidade (assinalada, por exemplo, pela qualidade da fatura, ou por sua associação com personagem ou acontecimento reconhecidos como marcantes); no poder de sua singularidade e unicidade (não há outro artefato igual àquele)¹².

Seriam ressonância e encantamento inconciliáveis? Não para Greenblatt. Ao final das reflexões contidas no artigo *O novo historicismo: ressonância e encantamento*, o autor aproxima as duas categorias e indica que “a função do novo historicismo é reacender continuamente o maravilhoso no âmago do ressonante” (GREENBLATT, 1991a, p. 260)¹³. Sem dúvida, não é fácil dissociá-las: teria eu acompanhado tão atentamente o alinhamento das pedras no terreno do antigo campo de extermínio de Chelmno, apresentadas no filme *Shoah*,

¹² A questão da autenticidade, fulcral nas discussões no campo do patrimônio cultural e também no texto de Benjamin anteriormente citado, devido às características do presente texto não será aqui desenvolvida.

¹³ O texto da coletânea é encerrado de forma próxima ao da citação, embora mais desenvolvida e sem referência direta ao novo historicismo: “In either case, the goal – difficult but not utopian – should be to press beyond the limits of the models, cross boundaries, create strong hybrids. For both the poetics and the politics of representation are most completely fulfilled in the experience of wonderful resonance and resonant wonder.” (GREENBLATT, 1991b, p. 54). Note-se que, embora no texto de Greenblatt publicado na revista *Estudos Históricos* tenha havido a opção privilegiada de traduzir *wonder* por “encantamento”, há passagens nas quais “encanto” e “encantamento” se intercambiam com “maravilhamento” e “maravilhoso”.

sem as ressonâncias que seu nome já evoca para mim, de modo a mobilizar o que sei sobre o nazismo e a “Solução Final”? Teriam essas pedras alinhadas a mesma capacidade de mobilização do meu olhar não fosse eu siderada pelo relato de Simon Srenik? Teria eu emprestado significação particular ao Paseo Bulnes se tivesse apenas me atido às descrições costumeiras sobre sua importância urbanística, na história da expansão urbana de Santiago? Ou aquela caminhada noturna, expondo-me a memórias dolorosas projetadas sobre aquele lugar, me condicionou e induziu a um vínculo afetivo, cativado, com o Paseo, e a uma relação diferenciada com tudo que a ele se refira?

Um derradeiro relato: foi também no Chile que vivenciei, em instituição museológica, uma experiência de encantamento, ocorrida em visita ao Museu Histórico Nacional, em janeiro de 2014. Naquela ocasião, me vi literalmente paralisada em frente à vitrina que continha exclusivamente os óculos identificados como os de Salvador Allende – mais precisamente, os restos de seu derradeiro par de óculos, indissociavelmente ligados ao bombardeamento do La Moneda e à morte do presidente¹⁴. Naquele momento, contemplei demoradamente o artefato, atendo-me às marcas de destruição que remetiam ao contexto mais amplo do 11 de setembro de 1973. É certo que meu encantamento se beneficiou dos conhecimentos históricos prévios de que eu já dispunha, das informações visuais que eu acumulara acerca daquela figura pública, de tal maneira que “os óculos de Allende” foram assim identificados por mim antes que eu recorresse a qualquer legenda ou painel explicativo. Neste exemplo pode ser constatada a imbricação entre ressonância e encantamento. Entretanto, cabe ainda uma vez indagar: um visitante que não dispusesse das mesmas referências, ou que circulasse de maneira mais dispersiva pelos módulos da exposição, poderia ter vivido experiência similar de encantamento, frente àquela vitrina? Perceberia, naquele artefato, algo mais do que suas qualidades negativas – as partes faltantes, quebradas, desgastadas, retorcidas?

Segundo Greenblatt (1991a, p. 259), costuma ser “mais fácil passar do encantamento à ressonância que da ressonância ao encantamento”¹⁵. A razão talvez resida fundamentalmente no imponderável da recepção, que

¹⁴ Discurso de forma mais detalhada sobre esse episódio em outro texto, intitulado *Patrimônio cultural: a educação em múltiplos sentidos*, cuja publicação, como capítulo de coletânea, está prevista para 2017.

¹⁵ No texto da coletânea: “it is generally easier in our culture to pass from wonder to resonance than from resonance to wonder.” (GREENBLATT, 1991b, p. 54).

ronda o encantamento. Como historiadora, consigo vislumbrar inúmeras possibilidades e oportunidades de explorar a ressonância das figuras materiais do patrimônio cultural, por meio da construção de narrativas de conteúdo histórico: os profissionais de História são, afinal, preparados para elaborar narrativas desse teor. Não há como garantir, porém, que sejam combinadas a situações de encantamento: ainda que estejamos atentos ao público-alvo, não temos como controlar os efeitos de tais narrativas sobre ele. Como, então, introduzir o encantamento “no âmago do ressonante”? Não há receita. Mas há possibilidades instigantes.

Não por acaso, neste texto lancei mão de exemplos de elementos materiais patrimonializados e vinculados a memórias dolorosas. Apesar das dificuldades de compartilhamento de memórias como essas, têm havido várias iniciativas neste sentido, em diversos países, muitas vezes bem sucedidas¹⁶. Uma das chaves para o sucesso, parece-me, tem sido a opção por abordá-las por meio de performances.

Para a pesquisadora Diana Taylor (2013, p. 236-237), a performance favorece a transmissão das memórias da dor:

Na performance, os comportamentos e as ações podem ser separados dos atores sociais que os performatizam. *Essas ações podem ser aprendidas, encenadas e passadas para outras pessoas.* A transmissão da experiência traumática se parece mais com o ‘contágio’ – uma pessoa ‘pega’ e incorpora o peso, a dor e a responsabilidade de comportamentos/acometimentos passados. A experiência traumática pode ser transmissível, mas é inseparável do sujeito que a sofre. [...] *Ao enfatizar as repercussões públicas, e não as privadas, da violência e perda traumáticas, os atores sociais transformam a dor pessoal em motor da mudança cultural.* Grifos meus.

Em seus comentários, Taylor abarca protestos de rua (dá atenção particular àqueles promovidos, na Argentina, pelas Madres e, agora, Abuelas da Plaza de Mayo, ou pela organização H.I.J.O.S.) bem como realizações artísticas (como as peças teatrais montadas pelo grupo peruano Yuyachkani). São performances que, como ressaltado pela autora, lidam com dimensões do trauma na vida privada, mas acentuam suas conexões mais amplas e optam por demonstrar seu caráter coletivo e público. A concepção e a organização das performances têm origem em dramas pessoais, contudo só se efetivam porque

¹⁶ Sobretudo para exemplos da chamada América Latina, ver entre outros autores, MENEGUELLO (2014), SCHMIDT (2014) e TAYLOR (2013).

vão muito além de um sentido individual.

Ao estabelecer paralelos entre o trauma e a performance, Diana Taylor destaca, entre outros aspectos, que “ambos se fazem sentir afetiva e visceralmente no presente” e que “a memória traumática frequentemente conta com a performance interativa e ao vivo para sua transmissão” (TAYLOR, 2013, p. 236). Mesmo que a performance seja um relato oral, ela pressupõe escuta, e com isso o ouvinte se torna “participante e coproprietário do acontecimento traumático.” (TAYLOR, 2013, p. 236). Na performance, o acontecimento traumático é atualizado pela lembrança, e a opção pela ação interativa busca promover a empatia, de modo a afetar o conjunto dos participantes. Não se trata, porém, de buscar “reviver” o trauma – em estudo sobre o trabalho da cooperativa teatral Yuyachkani, a autora afirma:

[...] as performances entram em diálogo com a história do trauma sem que elas próprias sejam traumáticas; elas são trabalhos elaborados cuidadosamente, que criam uma distância crítica para “reivindicar” a experiência e possibilitar a ação de testemunhar, ao invés de seu “colapso”. (TAYLOR, 2013, p. 291-292).

Os estudos de Diana Taylor têm valorizado o corpo como repositório e fonte de transmissão de memórias. No caso das memórias dolorosas, a transmissão do trauma por quem o vivenciou, seja pela fala, pelo olhar ou pelo gesto – pelo corpo em ação, em suma –, é um caminho necessário. Mas a transmissão cobra ainda sua incorporação por quem se apropria dessas memórias: também o participante do processo de transmissão, apenas aparentemente na condição de público espectador, necessita pôr o corpo em ação. Vale retomar a experiência do projeto Bulnes Intervenido, que segue à risca essa lição: em complementação à fala deve haver a escuta, e em complementação da escrita, a leitura; a cidade e seus lugares sombrios devem ser palmilhados, e as marcas físicas deixadas pelo acontecimento traumático, quase imperceptíveis no cotidiano, precisam ser exibidas, “iluminadas”.

Do que foi aqui discutido, quero reter três pontos, em especial, articulando-os mais diretamente ao campo do patrimônio cultural (e aos desafios de promover ações que busquem compreender os bens patrimonializados):

1 – Por mais potencialmente expressivos que sejam, artefatos, como segmentos da cultura material, não prescindem de narrativas para que as memórias a eles relacionadas sejam vetorizadas, e conseqüentemente explicitadas e conhecidas.

2 – Por sua vez, convém que as narrativas elaboradas, para que possam nos afetar, não estejam resumidas ou predominantemente dedicadas à descrição dos atributos físicos dos artefatos, ou à sua análise estilística (como é comum no campo do patrimônio cultural, em particular no caso de bens edificados). Sendo nossos afetos implicados em relações estabelecidas entre sujeitos, e dos sujeitos, por sua vez, também com os artefatos, e estando essas relações conectadas a vivências, é o desenho dessas relações, dessas vivências, das experiências resultantes, que deve, de alguma forma, ser dado a conhecer, na tentativa de integrar ressonância e encantamento¹⁷.

3 – A performance é ferramenta preciosa para a disseminação de narrativas, para a transmissão de memórias, bem como para sua incorporação e apropriação crítica. Na busca desses resultados, cabe combinar a memória do vivido com a memória de segundo grau, “afetada” (gerada pela escuta atenta, pela leitura sensível, pela experiência da performance significativa), que pode proporcionar a reflexão crítica e ampliada (do ponto de vista histórico) acerca do vivido, levando em conta as circunstâncias do presente.

Vê-se que enfrentar o potencial dos artefatos tornados bens patrimo-

¹⁷ Friso que não me refiro apenas às experiências dolorosas, embora tenham sido privilegiadas nesse texto. Entendo que o acervo que compõe o patrimônio cultural consagrado – em especial, aquele consagrado por meio de tombamento, no caso brasileiro – é campo fértil a explorar quanto às variadas vivências de dor, de sofrimento e exclusão, ou ainda de exploração e de dominação nele implicadas. Se, no Brasil, pode-se pensar no número relativamente pequeno de bens tombados que foram claramente associados a experiências de sofrimento (como hospitais e complexos prisionais), é quase impossível, no entanto, deixar de estabelecer com o acervo tombado alguma relação com vivências desse teor. Pense-se, por exemplo, nos cemitérios protegidos por tombamento: são lugares necessariamente penetrados pela dor da perda, e que, complementarmente, costumam expressar, em sua geografia, a desigualdade e a exclusão presentes em nossa sociedade. Pense-se nas numerosas casas de câmara e cadeia protegidas por tombamento, em todo o território nacional: os tombamentos efetuados frisaram, sobretudo, as câmaras de vereadores, instâncias de poder onde atuavam os “homens bons”, mas que, quando instaladas em edificações assobradadas, geralmente ocupavam o segundo piso; abaixo dos pés dos “homens bons” locais ficavam os encarcerados em enxovias. Em Santa Catarina, fortalezas foram utilizadas como hospitais de isolamento e como prisões (caso, por exemplo, de Anhatomirim, na Revolução Federalista). Pensar esses elementos materiais como patrimônio cultural deveria significar também pensá-los em relação a esses usos, mesmo quando temporários, feitos à revelia do “programa” construtivo.

nializados envolve ir “além de seus limites formais”, como indicou Greenblatt: não se ater apenas aos contornos de sua materialidade, estar sensível às marcas deixadas sobre sua superfície. Ir além, rasgando a tela da paisagem de normalidade onde os bens culturais pareciam estar inscritos e vislumbrando, por meio deles, a complexidade e a imbricação das experiências individuais e coletivas, no tempo.

REFERENCIAS

ALARCÓN, Rodrigo. *Las marcas de un golpe: las huellas de bala que aún conserva el Paseo Bulnes* [11 sept. 2015]. Disponível em: <<http://radio.uchile.cl/2015/09/11/las-marcas-de-un-golpe-las-huellas-de-bala-que-aun-conser-va-el-paseo-bulnes/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica – primeira versão. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1)

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2004. 219p.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 166p.

GOBIERNO DE CHILE. Ministerio de Educación. *Decreto exento n. 462 del 5 de febrero de 2008: declárase zona típica o pintoresca el sector denominado “Barrio Cívico-Eje Bulnes – Parque Almagro”, de la Comuna y Provincia de Santiago, Región Metropolitana*. Disponível em: <http://test-monumentos.tifon.cl/servicios/decretos/462_2008>. Acesso em: 28 ago. 2016.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 15-36, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a02v1123.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____; GUIMARÃES, Roberta Sampaio; BITAR, Nina Pinheiro. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *A alma das coisas: patrimônios, materialidades e ressonância*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2013. 312p.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991a.

_____. Resonance and wonder. In: KARP, Ivan; LAVINE, Steven D. (ed.). *Exhibiting cultures: the Poetics and Politics of Museum Display*. Washington: Smithsonian Institution Press, 1991b. p. 42-56.

HUYSSSEN, Andreas. A cultura da memória em um impasse: memoriais em Berlim e Nova York. In: *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, Museu de Arte do Rio, 2014. p. 139-153.

_____. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. 116p.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 126p.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônio sombrios, memórias difíceis. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patrícia (Orgs.). *História e arte: herança, memória e patrimônio*. São Paulo: Rafael Copetti, 2014. p. 46-65.

MUSEO Nacional de Bellas Artes (MNBA). La exposición pendiente 1973-2015 – Orozco, Rivera, Siqueiros, 9 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.mnba.cl/617/w3-article-54522.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PASEO BULNES INTERVENIDO. Disponível em:<<http://paseobulnesintervenido.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras / Belo Horizonte: UFMG, 2007. 129p.

SCHMIDT, Benito Bisso. A patrimonialização do trauma no Brasil e na Argentina após as ditaduras de segurança nacional: entre o íntimo e o público. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patrícia (Orgs.). *História e arte: herança, memória e patrimônio*. São Paulo: Rafael Copetti, 2014. p. 21-45.

SHOAH. Direção: Claude Lanzmann. Ano de produção: 1985. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2012. 4 DVDs.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2013. 430p.

WINTER, Jay. A geração da memória: reflexões sobre o “boom da memória” nos estudos contemporâneos de história. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *Palavra e imagem: memória e escritura*. Chapecó: Argos, 2006. p. 67-90.

PAMPA Y GUITARRA: A MÚSICA COMO IDENTIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL DA REGIÃO PAMPEANA

Flavi Ferreira Lisboa Filho¹

Débora Flores Dalla Pozza²

*“Vieja milonga pampeana
Hija de llanos y vientos,
chiruzza de cuatro alientos
de la tierra americana;
Vieja milonga paisana
de los montes y praderas,
tus mensajes galponeras
trenzaron en la oración
al pie del mismo fogón
los gauchos de tres banderas.”
(Milonga de três bandeiras –*

Jayme Caetano Braun e Noel Guarany)

INTRODUÇÃO

É possível considerar a música enquanto patrimônio cultural de um espaço? E se o espaço se tratar de uma região, consegue-se pensá-la de maneira a transpor as fronteiras geopolíticas dos Estados-nação, em uma proposta de região transnacional? O que aproxima culturas e produções culturais nesse contexto? Essas são algumas das questões que trazemos à baila nesta reflexão sobre a música – especialmente identificada sob o gênero da milonga – como

¹ Professor do Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pesquisador-líder do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais e Audiovisualidades. Contato: flavilisboa@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria e Diretora de Produção da Televisão Universitária da mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais e Audiovisualidades. Brasil. Contato: debora.dpozza@gmail.com.

identidade e patrimônio cultural imaterial ou intangível da região do pampa.

Ao analisar as perspectivas de políticas integracionistas na América Latina, Martins (2006, p.124) avalia que, a categoria “região” possui para fins de análise, valor mais abrangente do que os territórios delimitados politicamente. Para além de espaço físico, representa o “espaço cultural, territorialmente dinâmico, cujos limites podem ser historicamente diversificados, [...] são macro-unidades de sentido que se referem não apenas a um espaço cultural determinado, mas também ao discurso simbólico identificador que sobre ele se faz”. Ou seja, as demarcações de uma região não necessariamente coincidem com as dos Estados, uma vez que se pautam por termos culturais e também por identidades e representações relacionadas ao local. Assim, se há história em comum e, conseqüentemente, mitos, referências, comportamentos, elementos culturais e universos simbólicos compartilhados, é possível tratar determinado espaço enquanto região.

Essa possibilidade é intimamente relacionada à evolução na concepção e aplicação da ideia de fronteira. O caráter estrito de divisão foi revisto na contemporaneidade, especialmente a partir da segunda metade do século XX, permitindo pensar nela como traço de união e contato. (MARTINS, 2006).

Recorremos a Pesavento (2006) para lembrar que se consideramos as fronteiras em um sentido territorial, com desdobramentos políticos, elas representam apenas encerramentos de espaço, marcos que limitam, separam e apontam sentidos socializados de reconhecimento, mas ao avançar para o plano dos significados partilhados, se reconhecerá que as fronteiras, antes de demarcações físicas, são construções culturais e simbólicas que ocasionam comunicação e mescla.

Embora a dimensão geopolítica seja importante, pois trabalha com os jogos de poder, com as negociações diplomáticas e com as guerras de fronteira, importa pensar o conceito de forma mais ampla: fronteira como margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim, as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias (PESAVENTO, 2006, p.10-11). (*grifo da autora*).

Pensando na dupla função das fronteiras, tanto de encerramento como de margem indutora de troca, contato e diálogo, com efeitos práticos na vida

social, a pesquisadora propõe a metáfora de janelas e portas para pensar tais instâncias: ao tempo que limitam, impedem a passagem, também podem permitir a abertura, comunicando as partes, aproximando de modo a criar laços, convergências, oposições, correspondências, percursos de vida em paralelo.

As regiões de fronteira podem ser analisadas, de acordo com Martins (2006), em um viés clássico, tendo em conta os limites geopolíticos, ou a partir de um ângulo inovador, observando as fronteiras mentais ou culturais de um espaço. Essa concepção de fronteira remete à categoria de região cultural, delimitação espaço-temporal esboçada a partir da experiência nas subjetividades humanas, do funcionamento das culturas, dos fluxos simbólicos tanto externos como internos. O autor ainda fala em um renascimento regional, no sentido de retorno às “nacionalidades” (mas que, neste caso, seria mais adequado falar em “regionalidades”) anteriores à conformação atual dos Estados-nação, a qual é resultado de processos de centralização e unificação, especialmente os empreendidos na primeira metade do século XX.

Pesavento (2006) compactua com tal proposta ao mencionar o revival de localismos que contrasta com a escala planetária na contemporaneidade: ao mesmo tempo em que o mundo ficou “sem fronteiras” quanto à circulação de produções culturais, por exemplo – noção que reproduz um lugar comum dos debates de hoje –, também se está a reerguer divisas e (re)construir referenciais imaginários de pertencimento. Ideia já apresentada por Hall (1997), ao refutar a rumorosa tendência a uma cultura global uniforme e homogênea e sinalizar a probabilidade de que se produzam, em vez disso, novas identidades globais e novas identidades locais.

Resumindo: o entendimento é de que vivemos num mundo globalizado, mas que cultua as diferenças. Nesse contexto, há grupos que, pela condição fronteira, dividem universos simbólicos de forma diversa, aparentando ser semelhantes e díspares, ao mesmo tempo. Parece-nos o caso dos habitantes da região do pampa, e Pesavento (2006, p.12) provê aporte novamente para compreender de tal forma:

Nós, os do sul. Nós, os de *abajo*. *Nosotros, los hermanos* deste Cone Sul. Será mesmo que teríamos uma identidade especial a nos unir, e nos fazer diferentes dos demais? Afinal, temos uma história em comum, de guerras e amores, de vitórias e derrotas, de experiências políticas nem tão salutares assim, de tragédias e piadas, de costumes e usos,

desde os alimentares ao ritmo da música, de clima e de vento, de inverno e de frio, a compartilhar heroicamente este extremo da América do Sul. (*Grifos da autora*).

Nota-se que a referida autora já indica a música no rol de elementos pertencentes à história em comum desse espaço. Na sequência, nos dedicamos a essa discussão, mas antes é preciso apresentar o que entendemos por região pampeana.

MAPEANDO UMA REGIÃO TRANSNACIONAL: O PAMPA

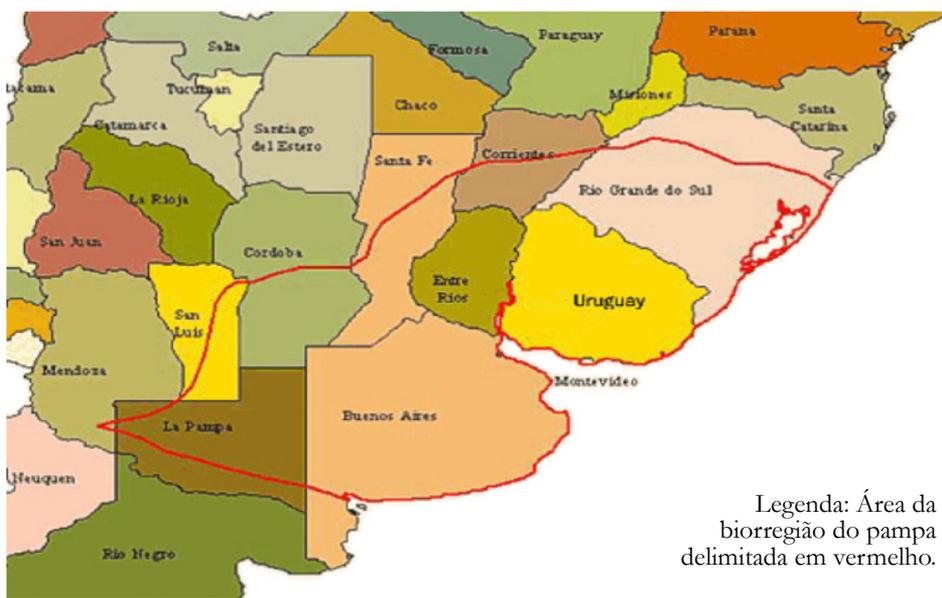
Um conceito que nos serve largamente para respaldar a visão do pampa como uma região transnacional é a noção de comarcas culturais, elaborada por Rama (2008). Trata-se de um reconhecimento de que boa parte das fronteiras latino-americanas são fruto de acordos feitos pelos impérios coloniais na Europa e, na sequência, da influência dos capitalismo britânico e norte-americano (AGUIAR, 2016). De tal forma, não raras vezes linhas geográficas naturais ou regiões culturais definidas foram desrespeitadas no estabelecimento das demarcações.

Assim, para compreender os processos culturais na América Latina, a sugestão é não se fixar simplesmente nas dimensões nacionais das culturas e atentar para regiões dotadas de certa homogeneidade cultural característica, as comarcas. Uma das assinaladas foi a comarca pampeana, abrangendo partes da Argentina, do Brasil e o Uruguai: “el estado Rio Grande do Sul, brasileño, muestra vínculos mayores con el Uruguay o la región pampeana argentina que con Matto Grosso o el nordeste de su propio país” (RAMA, 2008, p.68).

De origem indígena, o termo pampa é atribuído por muitos autores à procedência *quíchua* – língua originária falada em países da América do Sul – designando um território plano com pastagem (GOLIN, 1999). Geograficamente pensando, o pampa corresponde a um espaço específico na América do Sul: a biorregião inclui o sul do estado brasileiro do Rio Grande do Sul (RS), todo o território do Uruguai e as províncias argentinas de Buenos Aires, Entre Rios, Córdoba, Santa Fé, Corrientes e La Pampa (MARTINO, 2004). Dados do Ministério do Meio Ambiente do Brasil³ mostram que, na América do Sul, os campos e pampas se estendem por uma área de aproximadamente 750 mil km². Do território do Rio Grande do Sul, 63% está ocupado pelo bioma, o

³ Disponível em: <mma.gov.br/biomas/pampa>. Acesso em: 21 out. 2015.

Imagem 1 – Mapa da região do pampa



Legenda: Área da biorregião do pampa delimitada em vermelho.

Fonte: (MARTINO, 2004, p.115).

que corresponde a uma área de 176.496 km². A região está associada aos climas subtropical e temperado, a vegetação pouco exuberante se comparada à das florestas e das savanas, e a pecuária extensiva destaca-se como principal atividade econômica desde os tempos da colonização portuguesa e espanhola.

No entanto, Golin (1999, p.12) afirma que “o modo de vida pampeano não ficou confinado à geografia” e se desenvolveu em quase todo o restante do estado sul-rio-grandense. Esse modo de vida foi associado às atividades de domínio das pastagens e de pecuária, adaptadas sobre o meio por uma população que miscigenou indígenas, portugueses e espanhóis (e mais tardiamente negros escravos) e se identificou sob a figura do gaúcho/*gaucho*, símbolo da identidade regional que ultrapassou os limites dos Estados nacionais. O significado do termo *gaucho*, em espanhol⁴, demonstra tal compreensão: mestiço que nos séculos XVIII e XIX habitava a Argentina, o Uruguai e o Rio Grande do Sul, no Brasil, era ginete/cavaleiro errante e hábil no trabalho com gado.

Se em um primeiro momento o termo *gaúcho* designava aquele que se dedicava à lida com gado churo, especialmente o indígena e o mestiço, Pa-

⁴ De acordo com Dicionário da Real Academia Española. Disponível em: <dle.rae.es/?w=dicionário>. Acesso em: 22 out. 15.

doin e Lobato (2007) acrescentam que, na sequência, se referiu aos que se rebelavam contra a ordem vigente, defendendo a liberdade e manifestando-se contra o cercamento dos campos. Já no século XIX, o termo se aplicou ao peão integrado às novas formas de trabalho na sociedade, porém ainda vinculado ao trabalho com o gado.

Além da riqueza ganadeira da região, também se destacou o uso dos rios que desaguam na Bacia Platina para transporte, entrada e saída de produtos e pessoas. A fundação da Colônia do Sacramento pela Coroa Portuguesa no final do século XVII, os embates com os espanhóis, os acordos que concederam a Colônia à Espanha e o posterior estabelecimento de Buenos Aires como capital do Vice-Reino do Prata evidenciam como a Bacia atraía atenções da ordem econômica e política (PADOIN; LOBATO, 2007). Por isso que Gutfreind (1992, p.147) afirma que não há como negar os interesses sul-rio-grandenses e de Portugal na área platina, durante séculos, de forma que o extremo sul do Brasil “girou mais na órbita castelhana que lusitana no início de sua história”, o que provocou muitas similitudes e contatos. A historiadora relata, à época de publicação de seu trabalho, que exemplos recentes reforçam as relações existentes entre o Estado sulino e os países do Prata, tanto que acordos no sentido de um projeto de integração econômica-cultural vinham ganhando espaço em segmentos da sociedade e na imprensa.

Os vínculos entre o Rio Grande do Sul e a região platina foram dissociados – ou pelo menos atenuados – em uma matriz da historiografia rio-grandense de tendência lusitana e nacionalista que empenhou esforços para conectar a identidade do Estado ao restante do Brasil, inclusive no sentido de construir uma figura mítica e folclórica do gaúcho rio-grandense, afastado do *gaucho* platino (GUTFREIND, 1992). Esse processo já se manifestava antes, mas é especialmente localizado a partir das décadas de 1920 e 1930, tanto por conta da política nacionalista da Era Vargas, como pelo fato de ser um sul-rio-grandense governando o Brasil e havia o anseio de demonstrar integração e brasilidade.

Como não cabe à linha de reflexão proposta neste trabalho deter-se na problematização da figura folclórica e tradicionalista que o gaúcho sul-rio-grandense assumiu, nos limitaremos a reconhecer que a constituição de um imaginário social relacionado à sociedade gaúcha, com conseqüente formação

de estereótipos, personagens-símbolo, ritos, valores, práticas e manifestações artísticas é considerado um processo constituído histórica e culturalmente sob interesses de grupos dominantes. A representação que daí se articula é classificada por Pesavento (1993, p.391) como conservadora, já que é baseada em uma realidade que se insiste em declarar sem mudanças – uma atitude de “falseamento do real e de deslocamento de sentido, não só porque a sociedade jamais pode ser estática, mas porque o modelo nunca existiu em sua integridade”. De acordo com a historiadora, as imagens do gaúcho nacionalista, que escolheu defender as fronteiras do estado, com vinculação à terra, de valores libertários e virtudes masculinas (o que exclui a mulher da representação), além de inserido em um sistema democrático, sem distinções de classes e raças, corresponde a uma reconstrução do real– distante das condições históricas objetivas – que serve a um grupo que busca legitimar sua posição de predomínio e hegemonia na sociedade.

Importa ainda assinalar que no último século, o gaúcho entrou para o imaginário social brasileiro como gentílico para toda pessoa nascida no Rio Grande do Sul, o que expande o campo semântico do termo (PADOIN; LOBATO, 2007).

Esse tipo de discussão em torno de uma identidade regional nos remete à distinção entre regionalidade e regionalismo: a regionalidade se refere à pertença a uma região, a característica de ser regional, sem assinalar marcas positivas ou negativas que advenham dessa condição; já o regionalismo nota as diferenças no interior de uma região e as utiliza para construir identidades, o que põe em jogo características que em momentos exaltam o regional, em outros lhe dão atributos pejorativos ou valorativos – tudo de acordo com interesses divergentes (SANTOS, 2014). Questões que são próprias de se estudar uma região específica, suas contradições e complexidades.

No caso da região do Pampa, trata-se de um espaço particular justamente pela construção histórica de limites que tanto barraram como por muitas vezes permitiram relações, contatos e trocas entre os vizinhos Rio Grande do Sul (Brasil), Uruguai e Argentina, processo que teve desdobramentos em uma determinada representação de identidade local e que até hoje é sentido nas práticas cotidianas de quem vive nesse espaço. Apenas a título de informação complementar, são vários os casos de “cidades gêmeas” (municípios

com adensamento populacional cortados pela linha da fronteira, com grande potencial de integração econômica e cultural) nas divisas do Rio Grande do Sul com os vizinhos: Porto Xavier/San Javier, Itaqui/Alvear, São Borja/Santo Tomé, Uruguaiana/Paso de Los Libres (fronteiras Brasil-Argentina); Barra do Quaraí/Bella Unión/Monte Caseros (cidades do Brasil, Uruguai e Argentina, respectivamente); Quaraí/Artigas, Jaguarão/Rio Branco, Santana do Livramento/Rivera e Chuí/Chuy (limites Brasil-Uruguai). Tais pontos são o ápice e o símbolo da permeabilidade cultural, social e econômica que o Pampa vivencia enquanto zona de fronteira.

O Pampa é uma zona que se caracteriza tanto por paisagem natural como cultural:

Pampa não é uma denominação exclusivamente natural, não é somente uma paisagem na qual ocorre uma condição fitogeográfica e fisiográfica particulares, baseada na vegetação de pequeno e médio porte e no relevo de planícies e cerros. Esta unidade de paisagem foi, e é, o horizonte de vida das populações que ali se reproduziram sua história, desde os ameríndios até as sociedades da contemporaneidade. Neste sentido, foi sobre essa paisagem que se desenvolveu uma cultura particular, com ênfase na miscigenação das colonizações lusas e castelhanas, da presença africana, dos ameríndios (dizimados em quase sua totalidade) e mais tarde de outras sociedades européias como a italiana. Essa paisagem é identificada por inúmeros pesquisadores como uma região (PANITZ, 2010, p.23).

Esse reconhecimento do Pampa enquanto unidade natural deve-se muito às inúmeras representações artísticas e cotidianas dos indivíduos e grupos que fizeram desse espaço seu quadro de vida (PANITZ, 2010). Entre as expressões de maior produção e alcance, encontram-se a literatura, as artes visuais e, especialmente, a música.

A MILONGA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DO PAMPA

A geografia musical de um espaço platino que abarca o Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina é tema de estudo de Panitz (2010), que considera a música como relevante prática a ser analisada em função do dinheiro, bens, serviços, ideias e posicionamentos políticos que ela movimenta ou gera em seu entorno. O geógrafo acrescenta a contribuição da música na integração cultural, com o cuidado de não negligenciar outras manifestações, mas ponderando que ela – diferente das artes visuais, dança e literatura – consiste na forma artística mais presente no cotidiano, em função das tecnologias que

facilitaram o acesso e a circulação especialmente a partir da *internet*.

No entendimento do autor, a música é uma forma representacional de forte impacto desde o passado colonial, remetendo a um modo de vida compartilhado entre os atuais países Argentina, Brasil e Uruguai. Entretanto, sua forma popular foi adaptada com as historiografias nacionais para circunscrever as expressões culturais nos limites dos Estados-nação:

No caso do Rio Grande do Sul, juntamente com a historiografia, os movimentos tradicionalistas contribuiriam em grande parte para reelaborar práticas, genuinamente platinas, no seio da tradição dita gaúcha. Neste particular, assim como todas as outras manifestações, a música transformou-se numa interpretação monolítica da cultura regional, em certa medida submissa aos cânones do tradicionalismo, de cunho eminentemente institucional e estatal, com finalidade claramente política; da mesma forma, outros movimentos regionais gaúchos, como o nativismo, ratificam a pouca abertura ao universo popular, advogando por um purismo regional. Entende-se que historicamente diversos músicos populares no Rio Grande do Sul realizaram – e realizam – um trabalho de (re)aproximação aos ritmos regionais do sul, ajudando a inseri-los no panorama da música popular do estado e do Brasil [...] (PANITZ, 2010, p. 95-96).

Para esclarecermos do que se trata ao falar em tradicionalismo e nativismo, recorreremos a Agostini (2005) e seu levantamento de vertentes da música sul-rio-grandense. O tradicionalismo tem como mote de sua postura a preservação da “tradição”, por isso se dedica à exaltação de um passado heroico idealizado e do gaúcho mítico, utilizando como instrumentos característicos o violão, a gaita e um tipo de percussão primitiva. Já o nativismo, apesar de beber da mesma fonte temática, inclui na pauta das composições a crítica social, denunciando o real em contraposição ao ideal, e insere instrumentos considerados modernos de forma a “atualizar” a música regional, como a guitarra e o contrabaixo elétricos e a flauta transversa. O mito do gaúcho é um fenômeno universal constantemente reatualizado pelo tradicionalismo, já que suas características de herói são recorrentemente salientadas nas canções, por meio de aspectos como o gosto pelas lides campeiras, a idealização do espaço (pago), a identificação com o cavalo, o amor à liberdade, a defesa do território e até a inconformidade com o presente no meio urbano.

Tendo em conta tais elementos, Agostini (2015, p.67) sinaliza o papel pragmático de organização e regulação social que a música sul-rio-grandense efetiva na cultura e identidade regionais:

Através da apropriação de imagens simbólicas já cristalizadas no imaginário social, percebe-se que a música tradicionalista ajuda a ordenar a sociedade sul-rio-grandense, imprimindo regras e valores essenciais à identidade que o gaúcho ostenta e da qual parece não querer se desfazer.

O autor ainda aponta outra vertente da música regional que é interessante incluímos neste trabalho: a MPG, ou seja, Música Popular Gaúcha, que mescla ritmos diversos, como o rock, a bossa nova e a música popular da Tropicália com o folclore próprio do Pampa. Essa linhagem se relaciona bastante ao processo de criar ou adaptar uma música urbana do Estado, ainda observando assuntos e costumes “gauchescos”, mas também contemplando situações do cotidiano da cidade e procurando desenvolver temáticas mais universais.

Tanto na vertente MPG como no tradicionalismo e no nativismo, notam-se incorporações de termos em “portunhol”, na língua espanhola ou até mesmo a ocorrência de composições inteiras em castelhano. Casos dessa ordem são parte de um processo de empréstimo linguístico ou de intersecção entre o léxico sul-rio-grandense e o espanhol registrado em produções culturais – fenômeno decorrente do processo de confluência de culturas no Pampa, com o compartilhamento de hábitos, crenças e costumes:

Assim as canções produzidas na zona limítrofe entre Brasil/Argentina e Brasil/Uruguai são mostras representativas de que uma região de fronteira compartilha desse feixe de particularidades. Espaço ao qual os sujeitos que ali vivem declaram-se pertencer, posto que compartilham de ideias e fatos de cultura que estão integrados como partes representativas de uma cultura regional (SANTOS, 2014, p.102).

A porosidade cultural das fronteiras nesse espaço tem desdobramentos para além da linguística. Conforme Panitz (2010), o contato entre os distintos lados da divisa se manteve durante muito tempo desde a conformação dos Estados nacionais, mas em um momento de abertura política, relativa livre circulação de informação e integração econômica como o que vivenciamos agora, uma expressão regional compartilhada entre Argentina, Brasil e Uruguai emergiu nova e vigorosamente. As tecnologias da informação, da comunicação e dos transportes também ajudaram a estabelecer vínculos entre “realidades musicais e imaginários geográficos que foram abafados pelas historiografias nacionalistas no período de independência das nações sul-americanas e que perduram nas representações com grande força” (PANITZ,

2010, p.97). O resultado é que músicos dos diferentes países do Pampa estão em diálogo, estabelecendo parcerias e compondo uma rede, o que habilita o reconhecimento e a representação de um novo território musical.

Panitz (2010) reconhece alguns aspectos que aproximam esses artistas e seu fazer musical. Um deles diz respeito à paisagem do pampa e ao clima como fatores importantes de influência na expressão musical. O horizonte largo, o relevo pouco acidentado dos campos e coxilhas, de aparente linearidade e continuidade da região-paisagem pampeana, inspiram uma música igualmente linear e sem grandes exuberâncias. De forma semelhante, o clima subtropical, cujo conseqüente inverno rigoroso parece distanciar o Rio Grande do Sul do Brasil Tropical (apesar das altas temperaturas registradas no Estado durante o verão), impacta nas canções com valores como melancolia, rigor e concisão. A diversidade étnica e cultural dos povos pampeanos é outro ponto fundamental na produção musical desse espaço, porque a histórica miscigenação de etnias provoca conseqüentemente a mescla de ritmos, instrumentos e influências sonoras.

Entretanto, um dos principais elementos de unificação entre os artistas diz respeito à escolha e ao uso da milonga como ritmo nas obras. Não quer dizer que se trata do único gênero ao qual os mesmos aderem, mas que ela consiste em parte do núcleo central de representações do espaço platino em termos musicais. A milonga pode variar de intensidade, contudo é sempre presente nas produções, diferente de outros ritmos, como o tango, a chamarrिता e o candombe. Assim como o pampa é um elemento identificador, a milonga opera nesse local como tradutora de diferenças de idioma e nacionalidade, aproximando tanto produtores como consumidores das canções.

A milonga cria identidade territorial e uma consciência de pertença geográfica a um determinado recorte espacial. Seria como afirmar: somos de diferentes países, línguas e sotaques distintos, histórias nacionais particulares, mas o pampa cruza as fronteiras e é extensivo a todos nós, sendo que a milonga, como ritmo significativo a todos os países que participam desta extensão, é o que permite este encontro que agora realizamos. Existe um entrelaçamento entre música, cultura e paisagem que compõe uma concepção musical típica do espaço platino, mas contemporânea (PANITZ, 2010, p. 135).

A milonga é tratada pelo autor como ritmo naturalmente colado à paisagem, já que assim como o pampa, o gaúcho e a erva-mate, são comuns ao

Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina, inexistindo no resto do Brasil. Todos esses elementos listados remetem a aspectos do modo de vida e de hábitos relacionados ao espaço que perduram no tempo. A pertença desse gênero ao universo do pampa é marcante na música feita nas Missões rio-grandenses e na parte fronteiriça do estado.

A milonga funciona praticamente como uma metáfora sonora da paisagem: plana, linear, reflexiva, rigorosa, que se repete – o que lembra a vastidão dos campos pampeanos, seus leves e contínuos ondulados. A origem do ritmo guarda traços africanos e o gênero como canção surgiu no século XIX na cidade e migrou para o campo, provavelmente na Argentina. A milonga contemporânea se diferencia da milonga tradicional, nativista ou de expressão mais folclórica – trata-se de um gênero musical processado dentro da música popular mais ampla, que se mostra mais uma raiz, um fundo, do que um ritmo completamente codificável (PANITZ, 2010). Segundo o pesquisador dessa geografia musical platina, a presença do ritmo africano se escuta como ecos da batucada brasileira, mostrando que o pampa também é uma região de trânsito entre o Brasil e os demais países da Região do Prata. Trânsito que a milonga se vale para atravessar de um lado ao outro, reforçando a ideia de um espaço cultural que não coincide com os limites das nações. Por transpassar diversos territórios, a milonga é de natureza multiterritorial e se adapta aos espaços e tempos. A multiterritorialidade não se refere apenas ao gênero, mas também aos músicos da região, já que são indivíduos – em boa parte – identificados com seus espaços regionais, mas também com o contexto regional que ultrapassa fronteiras e até mesmo com a realidade mundial, considerando o vigente processo de globalização. Além disso, eles se relacionam com o mercado musical e instituições de promoção da cultura em níveis diversos (local, nacional e supranacional). Por todos esses fatores, Panitz (2010) salienta que se está trabalhando com a coexistência e sobreposição de territórios.

No entanto, o que fica de mais latente das considerações ainda é a íntima relação entre a milonga e o espaço pampeano:

A milonga, matriz dos músicos, é tomada como condição radical do Prata. Nos lugares onde se está, ela os persegue; por onde quer que andem, ela os condena, mostrando de onde são; além disso, toma um caráter religioso, evocando-a como uma prece. Os idiomas português e o espanhol se mesclam a todo instante, com naturalidade. A milonga, ao rasgar fronteiras, cura feridas, reunindo os irmãos de milonga de diferentes

países. Ela transita pelos meios de transporte (aeroportos, auto-estradas, rodoviárias), quando os artistas se deslocam para os encontros musicais. A milonga “cavalga” pelo meio técnico-científico-informacional, encurtando a distância, encurtando o pampa. A milonga é territorializada nas cidades, nas praias, nos rios, nos meios de transporte e de comunicação, está solta no espaço platino. Ela já não é mais um ritmo folclórico e do campo; agora a milonga é das cidades, da vida contemporânea, é uma expressão urbana do Prata (PANITZ, 2010, p. 124).

Diante dessas exposições, podemos pensar a milonga enquanto expoente de uma expressão musical da região pampeana e, por consequência, patrimônio cultural desse espaço e referencial identitário. O patrimônio configura-se como o conjunto de bens, materiais e imateriais, que são estimados de interesse coletivo e de relevância suficiente para a perpetuação no tempo. É um testemunho, uma manifestação do passado que se estende no presente, considerado elemento fundamental na construção da identidade de indivíduos e grupos e até mesmo a própria materialização da identidade de uma sociedade (RODRIGUES, 2012).

Por ser historicamente situada – mesmo que de forma vaga – e ter desdobramentos até os dias de hoje, inclusive consistindo em elemento integrador do contexto regional, relacionada tanto a uma identidade hegemônica do gaúcho rio-grandense como àquela – mais alternativa – identidade platina, entendemos que a milonga representa um patrimônio cultural do espaço pampeano. E como patrimônio, ela interfere na memória social dos grupos localizados na região, uma vez que corrobora, desafia ou atualiza a história oficial, bem como outras versões da historiografia. A milonga-patrimônio pode ser tomada inclusive como herança cultural do passado, vivenciada no presente e transmitida às gerações futuras.

No entanto, Rodrigues (2012) alerta que o patrimônio é um construto social que um grupo, normalmente a elite dominante, define preservar como parte da memória coletiva – ponderação que já observamos no que toca às versões da história oficial do pampa e dos Estados que o compõem, à identidade do gaúcho e à música tida como tradicional no Rio Grande do Sul. Assim, há uma seleção legitimada socialmente sobre que é relevante manter como patrimônio ou não. Novamente, parece que o que se reserva para os autos da história e da tradição é somente a “versão dos vencedores”.

Tal ideia está intimamente conectada à noção de tradição seletiva, de Williams (2003). Para o teórico, a cultura da tradição seletiva é resultado da escolha de alguns registros específicos na reconstrução histórica de uma dada sociedade, deixando de lado boa parte do que antes foi uma cultura viva. Como a tradição cultural trata de uma seleção e interpretação contínua, está sujeita ao sistema contemporâneo de interesses e valores. Por esse motivo, é importante considerar o estado atual da tradição seletiva na análise de uma cultura contemporânea, porque as mudanças nela (como criação, ruptura e reelaboração das linhas com o passado) são transformações contemporâneas: “Cuanto más activamente pueda relacionarse cualquier obra cultural, sea con toda la organización dentro de la cual se expresó o con la organización contemporánea en que la utiliza, com mayor claridad veremos sus verdaderos valores” (WILLIAMS, 2003, p.61).

O autor também indica três esferas/categorias da cultura que devem ser incluídas para se analisar a realidade cultural e suas expressões na tentativa de ver o processo social como um todo. Uma categoria é a documental, da ordem dos registros do pensamento e da experiência humana; a segunda esfera é a social, referente aos modos particulares de vida dos povos; por último, a dimensão ideal remete a significados e valores absolutos ou universais da condição humana, elementos que são parte de uma tradição geral da humanidade e parecem representar, através de muitas variações e conflitos, uma linha de crescimento comum. Williams (2003) avalia que cada uma dessas dimensões tem seu valor, mas como muitas vezes dependemos de obras intelectuais e imaginativas para conhecer outras sociedades, é pelo menos razoável que a descrição da cultura se limite aos termos documentais. No entanto, a esfera ideal nos encoraja a manter uma referência geral nos estudos.

Se pensarmos de acordo com as categorias indicadas, podemos localizar a música, e especialmente o gênero da milonga, como parte da cultura registrada, porque as canções podem consistir em documentos que retratam períodos e imaginários específicos de uma época e um local; e também como parte da cultura social, produzindo e reproduzindo determinados modos de vida, comportamentos, hábitos e expressões de uma sociedade.

Sendo assim, já que a música é tanto parte da cultura registrada como da cultura vivida de um povo, é oportuno problematizar a urgência de consi-

derá-la na definição do patrimônio cultural de uma região, como é o caso da pampeana.

Fonseca (2003) indica que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216 inclui como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial que se referem à identidade, à memória e à ação dos diferentes grupos da sociedade brasileira, incluindo as formas de expressão; os modos de criar, ser e viver; e as obras, documentos e demais espaços dedicados às manifestações artísticas culturais. Apenas por esse recorte do texto da legislação já se pode inferir que a música se enquadra enquanto bem patrimonial (mesmo que imaterial ou intangível), ainda mais com o contexto favorável para uma ampliação do contexto de patrimônio cultural e maior abrangência das políticas públicas de preservação (FONSECA, 2003).

A manutenção da memória de manifestações intangíveis, como interpretações musicais, pode ter uma série de efeitos, segundo Fonseca (2003): aproxima o patrimônio da produção cultural passada e presente; promove leituras da produção cultural de diversos grupos, especialmente daqueles cuja tradição é transmitida oralmente; cria condições para que se assegure o “direito à memória”; contribui para que a inserção de bens culturais tradicionais em novos sistemas possa ocorrer sem comprometimento de sua continuidade histórica. Consequências que serviriam bem à realidade particular, transnacional, multicultural e multiterritorial da milonga e da região pampeana.

COMENTÁRIOS FINAIS

Nosso intuito, neste estudo, foi o de realizar uma reflexão que deixasse pistas sobre a possibilidade de se pensar na música, e especialmente a milonga, como identidade e patrimônio cultural intangível de uma região que transpassa a fronteira entre três países, o pampa. Longe de esgotar as temáticas abordadas, inclusive tendo em vista as limitações de espaço e tempo para desenvolvimento deste trabalho, nossa pretensão foi desafiar olhares.

Primeiramente, o nosso olhar, para buscar dar conta de articular assuntos e referências multi e transdisciplinares que precisavam ser amarrados para esta discussão e que tangenciam nossa área convencional de atuação e pesquisa, a Comunicação. Leituras da História, da Sociologia, da Geografia, da Música, da Linguística e do Patrimônio embasaram nossos esforços nesse sen-

tido. Segundo, desafiamos o olhar do leitor, seja para pensar região para além das dimensões das fronteiras geopolíticas, como para questionar identidade regionais dominantes, também para pensar em uma expressão cultural que se mescla à paisagem e é percebida/vivenciada de forma semelhante em três países distintos e, finalmente, alertando para a possibilidade e até a demanda por se considerar a manifestação musical como patrimônio cultural intangível.

Desse processo, destacamos a validade de considerar a milonga como integrante da cultura registrada e da cultura vivida (WILLIAMS, 2003) da região pampeana para respaldar seu reconhecimento enquanto identidade e patrimônio cultural, além do cuidado com as seleções ou versões que recebemos de forma naturalizada em nosso cotidiano social, como é o caso da historiografia nacionalista do Rio Grande do Sul, do mito idealizado do gaúcho, da música considerada tradicional no Estado, da identidade e do patrimônio cultural dominantes. Há de se levar em conta a disputa entre instâncias hegemônicas e de conta-cultura para pensar a diversidade cultural acionado na construção da multiterritorial da região pampeana.

REFERENCIAS

AGOSTINI, Agostinho Luís. *O Pampa na Cidade: O imaginário social da música popular gaúcha*. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2005.

AGUIAR, Flávio Wolf de. Comentário - O boom em perspectiva: Quem é Ángel Rama. *Antologia de textos fundadores do Comparatismo Literário Interamericano*, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/rama/comentarios.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-76.

GOLIN, Tau. *O povo do pampa: uma história de 12 mil anos do Rio Grande do Sul para adolescentes e outras idades*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

GUTFREIND, Ieda. *A Historiografia Rio-Grandense*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

MARTINO, Diego. Conservación de praderas en el Cono Sur: valoración de las áreas protegidas existentes. *Ecosistemas*, v. 13, n. 2, p. 114-123, 2004.

- MARTINS, Estevão de Rezende. Identidade e diferença: convergências e divergências na América Latina. *Revista del Cesla*, Varsóvia, n. 8, p. 119-130, 2006.
- PADOIN, Maria Medianeira; LOBATO, Rogério. *O Gaúcho*. [Vídeo]. Produção de Rogério Lobato e roteiro de Maria Medianeira Padoin. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2007. Clipe de filme, 07min57s.
- PANITZ, Lucas Manassi. *Por uma geografia da música: o espaço geográfico da música popular platina*. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras culturais em um mundo planetário: paradoxos da(s) identidades(s) sul-latino-americana(s)*. *Revista del Cesla*, Varsóvia, n. 8, p. 9-21, 2006.
- _____. A invenção da Sociedade Gaúcha. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 383-396, 1993.
- RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.
- RODRIGUES, Donizete. Patrimônio cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica. *Ubimuseum*, – Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior, Lisboa, v. 1, p. 1-8, 2012. Disponível em: <<http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodrigues-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- SANTOS, Odair José dos. *Música dos pampas em uma perspectiva lexical: milongando entre o espanhol e o português*. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2014.
- WILLIAMS, Raymond. El análisis de la cultura. In: _____. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. Cap. 2, p. 51-77.

ARTE, LOUCURA E IMINÊNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA UM OUTRO PATRIMÔNIO CULTURAL

*Thomas Josué Silva*¹

ARTE, LOUCURA E DIVERSIDADE

A discussão sobre a produção artística no campo psicossocial não é recente. Nos anos 20, o psiquiatra e historiador de arte Hans Prinzhorn reuniu uma coleção magistral de obras artísticas produzidas por internos da Clínica Psiquiátrica de Heidelberg, na Alemanha, que apontava para uma rica e importante fonte de pesquisa das relações entre arte e loucura envolvendo uma produção artística fora do sistema das artes oficiais que influenciou diferentes movimentos daquele momento histórico.

A exposição da *La Colección Prinzhorn: Trazos sobre el bloc mágico* realizada em 2001 nas salas especiais do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA) trouxe ao público o acervo das obras de artistas internos da Clínica Psiquiátrica de Heidelberg que fazem parte da famosa obra de Prinzhorn (1922) *Bildneri der Geisteskranken*. Esta obra, segundo Zegher (2001, p. 5) influenciou muitos artistas vanguardistas que tentavam transgredir a linguagem visual formal explorando ações criativas espontâneas e sua relação com o inconsciente e constituiu-se em fonte de inspiração para muitos artistas na Alemanha e na França, como foi evidenciado no forte interesse de André Breton sobre a obra de Prinzhorn para o Movimento Surrealista francês que ele empreendia no entreguerras.

¹ Thomas Josué Silva é artista visual, antropólogo, docente e pesquisador na Universidade Federal do Pampa, Unipampa/ Jaguarão, RS. Contato: thomasjosuesilva@gmail.com.

No Brasil, em 1933, na cidade de São Paulo, a comunidade artística foi surpreendida com uma exposição inusitada de desenhos e pinturas de crianças e loucos, organizada pelo artista Flávio de Carvalho com a intenção de questionar o gosto estético medíocre da classe média e seus sistemas de valores (FABRIS, 1981) e de encontrar nessas manifestações, consideradas anormais e primárias, uma fonte legítima de crítica e de impulso estético renovado diante dos padrões artísticos da época.

O psiquiatra brasileiro Osório César, que atuava no Hospital Psiquiátrico do Juqueri, no Rio de Janeiro, antecipou esta questão em seus estudos de arte e loucura dos internos da instituição nos anos 20. Para o psiquiatra, as manifestações artísticas dos internos daquele hospital demonstravam vigor criativo e linguagem visual de qualidades estéticas que não poderiam ser reduzidos a uma visão meramente oriunda de uma perspectiva psicopatológica.

No final da Segunda Guerra Mundial, o artista francês Jean Dubuffet (1945), interessado por criações estéticas produzidas em segmentos psiquiátricos que se encontravam à margem do sistema oficial das artes, denominou-as *Arte Bruta*. Em 1967, na exposição histórica da *Coleção de Arte Bruta* realizada no Musée des Arts Décoratifs, em Paris, constou a seguinte reflexão do artista: “Quanto ao resto, e de todo modo, a noção de uma arte patológica, que se opõe a uma arte sã e lícita, parece-nos de todo sem fundamento; não somente em virtude daquilo que uma definição de normalidade apresenta de arbitrário.” (DUBUFFET, 1981, p. 34).

Tomando como ponto de partida as reflexões de Dubuffet (1981), pode-se pensar que as produções artísticas desses segmentos não poderão ser reduzidas a meras especulações acerca da psicopatologia da expressão ou como uma arte considerada insana; todavia, estas manifestações desafiam a pensar para além das fronteiras das definições psiquiatrizes ou psicológicas que se debruçam sobre elas. Assim, a arte nesses segmentos precisa de uma abordagem para além dos territórios do psicopatológico ou nosológico da expressão.

O estudo da arte no campo psicossocial, como apontam Gorsen (1977) e Silva (2013), instaura uma complexidade de enfrentamentos teórico-metodológicos para compreender o aspecto pluralista e heterogêneo da criação

estética, em contextos psicossociais para além das instituições tradicionais de tratamento em saúde mental, ou das experiências estéticas vivenciadas em outros cenários de atenção à saúde mental na contemporaneidade. Um dos aspectos importantes é a superação do modelo nosológico de interpretação acerca dessas manifestações e a busca permanente de uma perspectiva interdisciplinar de produção de conhecimento que não seja reducionista, mas que considere a diversidade e a força narrativa que expressam as estéticas particulares desses criadores que vivem em situação de vulnerabilidade psíquica ou social.

O reducionismo interpretativo, aliado à visão psicopatológica da expressão, que foi histórica e ideologicamente construído no processo da medicalização da loucura, cede lugar hoje a um olhar caleidoscópico e transpatológico que considera indiscutivelmente sua potência criativa e sua contribuição para o campo da produção cultural contemporânea, assim como para o tensionamento das políticas culturais hegemônicas. Estas manifestações artísticas merecem ser reconhecidas para além de uma mera classificação psicopatológica da expressão: elas vislumbram uma qualidade artística que por muito tempo esteve silenciada no interior das instituições, desconsiderada como patrimônio artístico legítimo de relevância sociocultural.

Desta forma, observa-se uma heterogeneidade artística e uma potência cultural nestas manifestações estéticas consideradas pelo escritor britânico Roger Cardinal (1972) como *Outsider Art*, a arte produzida fora dos parâmetros do campo artístico oficial, e também por pessoas que fogem das etiquetas daquilo que a cultura dominante considera como “normalidade”. Assim reflete Rhodes (2002, p. 8):

Los artistas marginales son, por definición, diferentes en su fundamento respecto a su público. O bien porque parecen ser en cierto modo anacrónicos o son considerados como (in)cultos, o a menudo en razón simplemente de una identidad cultural y fe religiosa que es percibida como algo elocuentemente distinto.

O debate aqui proposto, portanto, não se situa na necessidade de classificar estes eventos estéticos dentro de uma linhagem estilística da História da Arte, como pretenderam alguns teóricos e artistas, mas de recolocar a discussão dentro de uma arte sendo produzida na diversidade.

Artistas considerados “distintos” (RHODES, 2002) por sua natureza psicológica ou social em relação a uma suposta “normalidade” vista socialmente como hegemônica não conseguem subtrair de forma substancial o valor e a potência cultural com que essas produções artísticas brindam seus admiradores por sua natureza heterogênea na diversidade sociocultural. Essas produções, portanto, instauram devires que falam de biografias, de contradições, de estigmas e de segregações históricas travadas pelos soberanos “normais” sobre os frágeis e supostos “anormais”. Nesta direção, pode-se pensar se de fato existe uma arte normal e uma arte anormal, ou mesmo uma arte patológica ou uma arte sã. Talvez se devesse abandonar qualquer tentativa de classificação ou de encaixe estilístico, pois seria arbitrário buscar uma resposta unívoca para um fenômeno absolutamente complexo.

Neste sentido, o complexo fala de pessoas, de criadores, artistas, instituições e valores que se atribuem às coisas e aos objetos que se entende ser arte ou não. Desta forma, *arte e diversidade* seria uma postura adequada tanto do ponto de vista hermenêutico como do epistemológico diante do *devir* que a arte diferenciada suscita para refletir sobre o pluralismo que essas criações aportam como patrimônio na diversidade e vislumbram diante de estéticas polifônicas que tensionam o estabelecido.

Com sua força expressiva e subjetiva, esta arte polifônica fala de criadores que suscitam uma iminência, a iminência de processos, de continuidades do não previsível. Fala de pessoas com marcas biográficas que vivem e fazem cultura e produzem memória a partir de suas narrativas estéticas.

ARTE, LOUCURA E IMINÊNCIA: PERSPECTIVAS PARA OUTRO PATRIMÔNIO CULTURAL

O debate ressurgiu como algo importante na configuração de Políticas Públicas Patrimoniais que vislumbrem as complexidades da diversidade da produção cultural que é vivida no contexto de nossa pesquisa², que é a produção artística no campo da atenção psicossocial. Essa discussão, importante e fundamental para a garantia de uma ampliação acerca daquilo que se considera

² A pesquisa vem sendo desenvolvida no Curso de Graduação em Políticas e Produção Cultural da Universidade Federal do Pampa com o tema Arte, Diversidade e Etnografia no campo psicossocial.

como patrimônio da diversidade, toma uma dimensão política e cultural de forma substancial no Brasil.

No ano de 2007, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da iniciativa do Laboratório de Estudos em Saúde Mental da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), foi realizada a Oficina *Loucos pela Diversidade - da diversidade da loucura à identidade da cultura*, liderada pelo pesquisador Paulo Amarante em um amplo projeto cultural e político que contou com a participação de outros pesquisadores de diferentes instituições de pesquisa, gestores de políticas culturais do Ministério da Cultura, artistas, produtores culturais e representantes da sociedade civil, e culminou na construção participativa de um documento importante intitulado *Relatório Final da Oficina Nacional de Indicações de Políticas Culturais para pessoas em sofrimento mental e em situações de risco social* (AMARANTE, 2008). De natureza participativa e cultural, o documento instaura importantes reflexões e indicações de políticas patrimoniais para o setor. Trata-se de uma iniciativa inovadora na América Latina que inaugura Políticas Públicas específicas de fomento, difusão e de patrimonialização da diversidade artística no campo psicossocial no país.

O valor cultural destas narrativas artísticas desde uma perspectiva transpatológica impregna uma força criativa e subjetiva que leva a uma caleidoscopia de percepções e ao um devir que se aproxima das reflexões estéticas de Canclini (2012) sobre seus estudos acerca da *Estética da Iminência*. O autor aponta:

A arte forma um tecido dissensual no qual habitam recortes de objetos e frágeis ocasiões de enunciação subjetiva, algumas anônimas, dispersas, que não se prestam a nenhum cálculo determinável. Esta indeterminação, esta indizibilidade dos efeitos, na perspectiva que proponho, corresponde ao *status de iminência*. (CANCLINI, 2012, p. 230).

A arte produzida nestes segmentos psicossociais resgata uma rica e fecunda reflexão acerca do *dissenso*, sobre aquilo que tradicionalmente se entenderia como produção cultural ou como obras de arte e, neste sentido, se aproxima da ideia de um devir, de uma iminência, como reflete Canclini (2012). Assim, as produções criadoras e artísticas vivenciadas em contextos diversos, no caso deste estudo no contexto psicossocial, vocalizam subjetividades complexas diante de um mundo que vive a crise da utopia e dos grandes relatos.

Sobre os relatos, Canclini (2012, p. 25) assinala:

Sobre uma sociedade sem relatos não quero dizer que faltem relatos, como no pós-modernismo que criticou as metanarrativas; refiro-me à condição histórica na qual nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação.

Assim, a arte assume desde já uma posição pluralista e de iminência, e não pode ser reduzida a uma classificação diagnóstica da expressão (GORSÉN, 1977; SILVA, 2013) ou considerada como mera manifestação de sintomas patológicos. Talvez essas estéticas possibilitem pensar num dissenso, em mundos paralelos repletos de cargas subjetivas, de memórias e de contextos sociais que formam uma narrativa estética possível, um devir que tensiona o sistema das artes e as instituições culturais.

Considerando como ponto de partida, este devir, uma iminência, poder-se-á inferir uma posição de que estas narrativas visuais refletem contextos de memória e formas criativas de valor estético. Deste modo, não estariam estas narrativas convidando a repensar a noção de patrimônio tradicionalmente imposta pelos atuais discursos e políticas públicas patrimoniais?

Canclini (2012) esclarece que o patrimônio não se reduziria às convenções institucionalizadas da Unesco que regem ações e políticas de patrimonialização de bens materiais (grupos de edifícios, pinturas, esculturas, inscrições, monumentos, lugares e cidades históricas e sítios arqueológicos) e imateriais (criações orais, saberes populares, rituais, festivos, técnicas artesanais) sobre a produção cultural humana como “valor universal de excepcionalidade”, mas sobretudo, segundo o autor, tais convenções universais de patrimônio na atualidade não dão conta das complexidades sociais e culturais que se vive hoje. E propõe:

Esta definição do patrimônio pelo valor excepcional e universalizável de certos objetos aproxima os estudos sobre estes bens às estéticas idealistas que valorizavam as obras como objetos singulares, originais e, por isso, com uma capacidade única de representar o “gênio” de seus criadores. Atualmente é difícil encontrar teóricos que continuem sustentando a idealização dos objetos artísticos. O que justificaria manter essa concepção para o patrimônio? (CANCLINI, 2012, p. 69).

As afirmações de Canclini sugerem para o presente debate o caráter de conceber o patrimônio a partir da narrativa microssocial e subjetiva dos interlocutores, de uma pesquisa etnográfica que suscite repensar as formas do fazer estético na diversidade e dos contextos onde habitam os interlocutores e a relação com o mundo social mais amplo.

As reflexões de Canclini (2012) conectam-se ao ponto de partida deste estudo para entender o patrimônio, passando pela ideia de processo, de memórias microssociais que produzem estéticas a partir de formas de vida particular. Esta complexidade do fenômeno criador, como reflete Geertz (2001), traduz uma dimensão local, um saber local acerca da produção estética realizada dentro de um contexto cultural específico para compreender o fazer artístico na diversidade. Portanto, são criações que possuem significação cultural legítima, como diz o autor: “Otorgar a los objetos de arte una significación cultural es siempre um problema local, sin importar cuán universales que le ortoga su poder emocional.” (GEERTZ, 1994, p. 120)

Estas estéticas são vivências humanas que logram expressar subjetividades, visões de mundo, biografias, contextos de vida e sobrevivências. Portanto, são legítimas, refletem complexidades sociais e culturais, revelam estigmas, redirecionam os olhares classificatórios e viciados, abrem o campo da visão unifocal para uma polissemia de paisagens. Um verdadeiro caleidoscópio narrativo que engendra uma teia de significados impossível de ser abarcado por uma posição vertical do conhecimento.

Neste sentido, apresentar-se-á um breve relato de caso que expressa a memória de uma interlocutora a quem se chamará de Maria, que vislumbra a partir de suas criações visuais um mundo imaginário pelo uso criativo da linguagem escrita. A partir de seus letrismos formais, Maria revela um contexto microssocial narrativo que fala de uma história marcada pela desigualdade social e, ao mesmo tempo, produz uma iminência, um devir-existência, uma estética possível da desordem, do dissenso.

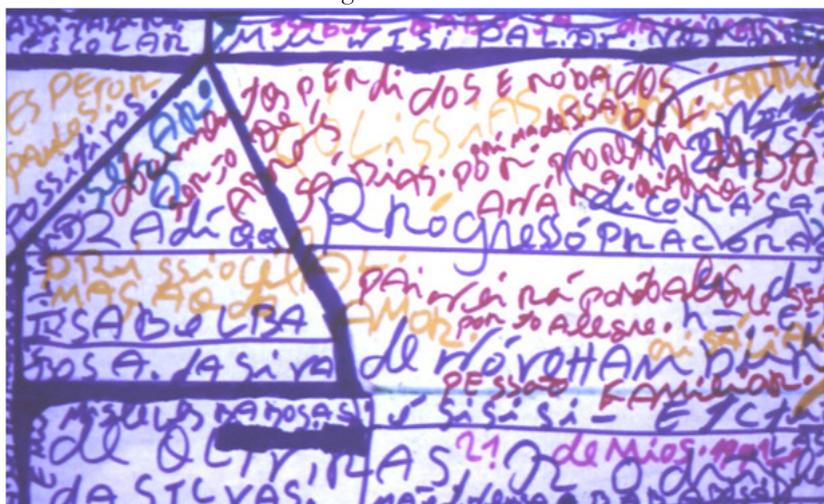
MARIA E SEUS LETRISMOS: MEMÓRIA E IMINÊNCIA

Maria na época tinha 24 anos. Foi usuária de um Centro de Atenção Psicossocial (Caps) da Região Metropolitana de Porto Alegre. Sem saber ler e escrever formalmente, Maria chegou ao Caps com sofrimento psíquico se-

vero, encaminhada pela patrulha policial da cidade. Residia na periferia norte da cidade de Novo Hamburgo, Região Metropolitana. Sabia-se muito pouco sobre a constituição de sua família, somente que vivia com sua mãe em uma casa localizada nesta zona periférica. Maria nunca revelou com exatidão a existência dos membros familiares, que não foram localizadas pelo Serviço Social do referido Caps.

Através dos testemunhos de Maria, e por meio da construção de suas narrativas visuais, sabe-se que sua história de vida esteve caracterizada por diversas internações psiquiátricas. Ela não recordava as vezes em que havia ingressado nos hospitais. Falava muito de sua vida na rua, pois para sobreviver se prostituía no centro da cidade. Expressava continuamente seu desejo de ter outra vida, assim como de seus amores perdidos. Desejava casar-se com um homem e viver outra vida, como ela mesma apontava:

Imagem 1- “A escola”



Fonte: Elaborado pela interlocutora Maria.

“A vida é dura na rua... é tremendo... tu tens que ter muito cuidado... a gente tem que se cuidar muito... mas eu queria sair da rua... ter uma outra vida.”

As criações de Maria, elaboradas a partir de seus letrismos visuais, expressavam suas lembranças de infância, em especial o período da escola primária, que não concluiu. Este era um motivo recorrente e intenso observado no processo de criação de seus letrismos.

Durante sua permanência no Caps, nas oficinas de Artes Visuais de

que participava Maria narrou frequentemente suas primeiras experiências na escola e seu desejo de saber ler e escrever plenamente para poder escrever sua história de vida. Ela comentava:

“Eu desejo escrever minha própria história. Eu gostaria de contar o que experimentei.”

Notam-se em seus primeiros desenhos as lembranças de sua professora primária e sua necessidade de falar sobre seus sentimentos para com essa professora.

“minha professora querida... eu adorava ela”.

Em muitas sessões nas oficinas de Artes Visuais do Caps, Maria repetiu seu desejo de voltar para a escola, de voltar a aprender a ler e escrever. Muitas vezes ela associava a atividade de desenhar das oficinas de Artes Visuais com as mesmas realizadas na escola na infância. Ela expressava:

“Estou aqui para aprender a ler e escrever, né?”

O prazer de Maria com o desenho é notório em suas provas com as cores, conseguindo combinações diversas, e nos arranjos plásticos sobre o papel. Neste momento do processo criador se percebia o desenvolvimento de uma estilística formal bastante particular; isto é, ela transformava o código formal linguístico, a letra do alfabeto, em formas visuais que transcendiam a estrutura tradicional do signo alfabético. Neste momento observavam-se em seu discurso oral temas sobre sua vida amorosa e o desejo de casar.

“Eu desejo me casar outra vez... ter um lar... ter um marido, um amor.”

Em muitos momentos em que estava desenhando e seu discurso oral mesclava lembranças passadas e vivências do presente, Maria identificava a relação com sua professora primária com o vínculo que tinha com o pesquisador nas oficinas de Artes Visuais, durante o processo da etnografia. Desta forma, passado e presente mesclavam-se adquirindo dimensões semânticas ressignificadas. Isto é percebido em seu depoimento:

“Como eu adorava aquela professora... ela era tão boa, tão perfumada.”

Enquanto isso, comparava a figura da professora com o pesquisador:

Imagem 4- “Biografia”



Fonte: Elaborado pela interlocutora Maria.

Imagem 5- Figura 5 - “As letras do meu nome”



Fonte: Elaborado pela interlocutora Maria.

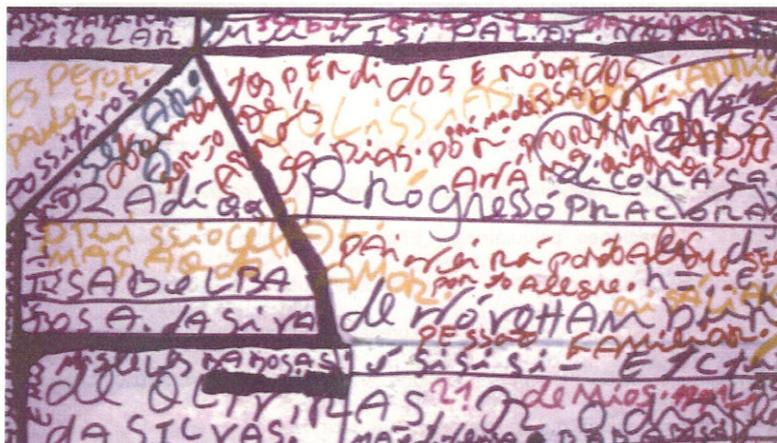
Os letrismos de Maria refletem uma narrativa estética-existencial que mescla suas experiências passadas na escola e a relação com sua professora e o momento presente: seus desejos de mudar de vida, sair da rua, encontrar um marido, viver como uma pessoa integrada socialmente, como narra:

“Vou aprender a ler, porque anseio melhorar... sair... sair para a vida... mudar de vida.”

Sua caligrafia iconográfica evidencia um campo semântico onde imagem-letrismo se configura em uma necessidade de auto-expressão, para construir uma narrativa que conecta com as lembranças de uma vivência (a escola) e, ao mesmo tempo, com sua situação presente: a necessidade de sair de suas crises psicológicas e voltar à vida social:

“Quero sair... quero voltar a trabalhar, preciso sair disto. Voltar à vida lá fora.”

Imagem 6 – “Biografia”



Fonte: Elaborado pela interlocutora Maria.

O trabalho de criação de Maria brinda o terapeuta com uma expressão visual dentro de um contexto subjetivo e cultural específico e proporciona uma alteridade capaz de produzir uma visão para além dos parâmetros psicopatológicos ou nosológicos. Sua arte manifesta uma estética particular imersa em narrativas visuais e orais que geram novos arranjos semânticos que falam e revivem memórias existenciais.

Forma e discurso dão uma possibilidade de *iminência*, um devir, um devir-existência, uma memória, uma vida, uma estética do dissenso que revela através de letrismos visuais uma narrativa biográfica de um mundo psicossocial atravessado pela cultura do estigma, pela segregação, em uma sociedade dos supostos normais e de instituições que reproduzem uma normatividade, no caso de Maria, a escola que ela abandona por ser considerada uma inadaptada.

A experiência particular de Maria universaliza-se e permite pensar uma *alteridade* que nunca se esgota diante de uma relação tensa com uma suposta “normalidade” em meio a um contexto caleidoscópico da diversidade cultural e subjetiva no enfrentamento com a diferença.

REFLEXÕES FINAIS

Ao se confrontar com formas de expressões estéticas em contextos psicossociais, o patrimônio cultural pensado e estudado em sua complexidade

poderá oportunizar novas perspectivas acerca do que se entende por patrimônio, pois a redução normativa ou diagnóstica da expressão no cenário psicossocial não abarca a dimensão complexa destas manifestações, e também acerca dos processos de criação de seus criadores, da mesma forma que a lógica patrimonialista hegemônica não comporta a riqueza da diversidade de produções culturais oriunda de contextos microsociais específicos, que podem enriquecer de forma exemplar o campo da produção e das políticas culturais e artísticas na luta contra os dogmas e segregações culturais. Com isso, ampliam-se a pesquisa e os estudos etnográficos acerca da narrativa artística dos diferentes grupos humanos, em diferentes microcosmos sociais.

O caso de Maria ilustra uma experiência microsocial que pode ser ampliada, no sentido de que seus *letrismos* narram uma experiência estética particular que permite uma iminência, um devir. O devir é a própria constituição de uma visualidade carregada de memória e de uma tentativa de expressar um mundo subjetivo atravessado por contextos institucionais, políticos, assistenciais e psicossociais, assim como do enfrentamento do estigma: a doença mental na sociedade capitalista.

Mas sobretudo, quando se discute o tema da iminência em relação à arte produzida neste segmento psicossocial, reflete-se sobre o caráter não consensual da arte, mas daquilo que ela imana enquanto perguntas e questões acerca do fazer criador humano.

Assim, a problemática da criação instaura um debate universal e não reducionista, pois as criações visuais de Maria brindam como uma *iminência*, algo que vai além de uma narrativa somente memorial ou psicológica. Seus *letrismos* permitem abstrações, pontos de fuga, e convidam a refletir sobre a complexidade da arte, das motivações ocultas que levam os sujeitos a criar, da necessidade de transpor em formas e cores um estado de subjetivação, de ressignificações, de metáforas, de poéticas.

O patrimônio cultural é enriquecido e pulverizado quando se permite repensá-lo como uma política emancipatória de valorização de manifestações culturais que a esfera patrimonialista hegemônica não considera como relevante. Talvez este ponto sinalize para um debate ainda mais amplo acerca dos aspectos ideológicos e classistas que residem no poder simbólico acerca

do que se entende por arte ou aquilo que os aparelhos culturais e circuitos institucionais consagram como arte, da mesma forma como os indivíduos se relacionam com a diferença, com a loucura ou com a ideia de “normalidade”.

Arte, diversidade e loucura abrem um campo cultural fecundo de *iminenças possíveis* que sempre permitem a imprevisibilidade e a inconstância de definições, como a própria existência, um patrimônio humano e cultural a ser considerado.

REFERENCIAS

AMARANTE, Paulo. *Relatório Final da Oficina Nacional de Indicações de Políticas Públicas Culturais para pessoas em sofrimento mental e em situações de risco social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Laps, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. *A Sociedade sem relato: Antropologia e Estética da Iminência*. Traduzido por Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2012.

DUBUFFET, Jean. Lugar ao incivismo. (Texto exposição das coleções de Art Brut realizada no Musée des Arts Décoratifs, Paris, 1967, traduzido por Maria-rosaria Fabris). In: BIENAL SÃO PAULO. *Catálogo XV Bienal Arte Incomum*. São Paulo, 1981.

FABRIS, Annateresa. Cosmogonias outras. In: BIENAL SÃO PAULO. *Catálogo XV Bienal Arte Incomum*. São Paulo, 1981.

GEERTZ, Clifford. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994.

GORSEN, G. Arte, literatura e psicopatologia hoje. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Coords.). *Nova Antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo: Edusp, 1977. Vol. 4, p. 251-315.

RHODES, Colin. *Outsider Art: alternativas espontâneas*. Barcelona: Destino, 2002.

SILVA, Thomas. Caleidoscopios narrativos: experiencias, expresión artística y etnografía en el escenario psicosocial. In: MARTÍNEZ-HERNÁEZ, Àngel; MASANA, Lina; DiGIACOMO, Susan M. (Orgs.). *Evidencias y narrativas en la atención sanitaria: una perspectiva antropológica*. Tarragona / Porto Alegre: URV / Redeunida, 2013. p. 391-408.

ZEHER, Catherine de. Un capítulo subterráneo en la historia del arte del siglo XX. In: ZEGHER, Catherine de; DÁVILA, Mela (Coords.). *La Colección Prinzhorn: trazos sobre el bloc mágico*. Catálogo Exposição. Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA), 2001.

A MUSEALIZAÇÃO DO AUSENTE EM UM MUSEU RURAL: DO PATRIMÔNIO VISÍVEL AO SENSÍVEL

*Diego Lemos Ribeiro*¹

*José Paulo Seifert Brahm*²

*Davi Kiermes Tavares*³

INTRODUÇÃO

Não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As ideias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias. (Paul Valéry, 1931).

Eu não sei o que História Natural significa, e para mim museus significam morte, empalhamento e passado. (Autor desconhecido)

As duas epígrafes que dão partida a este ensaio apontam, no mínimo, para o fato de que os museus são lugares imersos em contradições. A incongruência vem de um famoso filósofo e escritor francês, Paul Valéry (1871-1945) que em uma dura crítica à modernidade, coloca os museus em uma mesma trena que os cemitérios. Em sua visão, lugares que guardam pouca relação com a vida. A segunda epígrafe vem de um infame sujeito (no sentido de desprovido de fama) que deixou essa lapidar frase no livro de sugestões do Museu de História Natural de San Diego. A fama e o tempo os afastam, mas o tom da mensagem os aproxima de maneira enfática – e deixaria qualquer profissional de memória rubro de vergonha. Ambos observam o museu como um lugar enfadonho, estagnado no tempo e, no mesmo diapasão, como espaços nada deliciosos.

¹ Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Contato: dlrmuseologo@yahoo.com.br

² Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Contato: josepbrahm@hotmail.com

³ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Contato: dakita@uol.com.br

O primeiro ponto que instiga a reflexão, então, é a ideia de morte e vida. Os autores deste ensaio vêm refletindo em artigos sobre as possíveis aproximações e afastamentos entre museus e cemitérios, e chegamos a um denominador comum: ambos são criados pelos vivos, e para os vivos. Do mesmo modo, ambos são lugares forjados intencionalmente para celebrar a memória e fortalecer as identidades, atributos estes também ligados ao mundo dos vivos. Essas ilações, ainda preliminares, ratificam a ideia dos contrastes que habitam os museus. Arrolamos mais alguns: ao mesmo tempo em que devem reproduzir a vida, os museus estão ligados, ao menos para o senso comum, com a morte semântica; embora as coisas que habitam os museus venham do passado, esses lugares devem fazer refletir o presente, projetando-se para o futuro; embora estejam vinculados à ideia de entesouramento, os museus, a rigor, albergam os restos, os resquícios, as sobras que sobreviveram à ação imparável do tempo. Ainda no campo dos paradoxos, podemos dizer que o museu é um lugar artificial, visto que almeja dar vida eterna ao que irremediavelmente está fadado ao fim, à ausência.

Este ensaio, pela perspectiva supramencionada, se constitui num estudo das contradições teóricas que emergem ao tratarmos dos processos de musealização no contexto do Museu Gruppelli, localizado na zona rural da cidade de Pelotas/RS. Em especial, as tensões que surgem quando burilamos os binômios corpo e alma, morte e vida, conceitos alegóricos que nos oferecem caminhos para refletir sobre questões fundantes como o tratamento memorial dos acervos – quando o que sobrevive ao tempo é pouco ou quase nada em termos de materialidade – e a preservação dos bens patrimoniais pelo uso memorial, levando em conta as particularidades das coleções em museus rurais.

O primeiro pilar que se ergue nesta construção, e que pretendemos expor, é a tensão entre materialidade e imaterialidade, entre o corpo e a alma. Para sermos mais precisos, a invisibilidade na materialidade. Subsidiados pelo conceito de semióforo, sistematizado por Pomian (1997) e retrabalhado por Chauí (2000), acreditamos que as políticas de preservação, notadamente em ambientes museais cujos conjuntos de artefatos remetem aos modos de vida e ao cotidiano, devem levar em conta a intrínseca relação entre o visível (materialidades) e o invisível (as memórias subjacentes). Este conceito encerra a ideia de que é por intermédio da presença física, materialmente, que o sujeito

se projeta ao invisível. No Museu Gruppelli, contudo, estamos observando um fenômeno que desafia o próprio conceito de semióforo. Por meio da relação museal (sujeito-objeto), os visitantes tornam manifestos objetos ausentes na exposição. Exemplo disso é o tacho de cobre que fazia parte do acervo. O mesmo foi levado pela força da água em uma enchente no início do primeiro trimestre de 2016. Ao visitarem o Museu e acessarem a narrativa de perda do objeto⁴, algumas pessoas sentem falta dele, algumas, inclusive, que nunca chegaram a vê-lo em exposição. Lembram com tristeza e saudosismo do artefato, mesmo aqueles que não tiveram qualquer experiência vivida com ele, mas cuja memória tenha sido tomada de empréstimo. São memórias consideradas “vvidas por tabela” (POLLAK, 1992). Neste caso, é o ausente que convoca a presença. O que resta hoje do tacho está plasmado em outras materialidades (registros fotográficos, ficha de documentação, registro dos depoimentos sobre os usos do tacho, etc.), em justaposição com as memórias póstumas narradas pelo Museu, somado às possíveis reminiscências de memórias desencadeadas no cognitivo daqueles que flertam sua (agora) ausência. Podemos falar nesse momento em uma musealização do ausente?

O segundo pilar fundamental de reflexão - a ameaça iminente de morte que paira nos museus – coloca-nos o seguinte problema: o que preservar quando as coisas, invariavelmente, tendem ao fim, à morte? Que se desdobra em um segundo: como preservar alguma coisa que só tem sentido se usado? Como já mencionado, os museus tendem a desafiar a morte. O caminho para a hipotética imortalidade, que é uso social da cultura material, contraditoriamente, carece de sentido quando esses referenciais de memórias são trancafiados em vitrines congeladas pelo tempo, expropriados de seus contextos e taxidermizados pelos processos de musealização. Se o pacto museal deveria garantir aos objetos uma “segunda chance de vida” (DEBARY, 2010), injusto é colocá-los em fase terminal – e nem nos referimos aqui aos objetos sepultados eternamente em reservas técnicas poeirentas.

O terceiro pilar retoma a ideia dos acervos dos museus como indicadores de memórias e fragmentos da vida social. Com vistas a confrontar o espectro teórico ao campo aplicado, apresentaremos a biografia de dois objetos que

⁴ Retomaremos a questão do tacho, protagonista da exposição mencionada, no terceiro momento do texto.

fazem parte do acervo do Museu Gruppelli, o tacho e a cadeira da barbearia. Veremos que ambos, ao entrar no circuito museal, têm esmaecido seu valor utilitário para o qual foram inicialmente concebidos. São lhes atribuídos alma, uma nova função, agora representacional e simbólica. Adquirem uma segunda vida, como documento dos modos de vida de uma determinada comunidade, e cujo desafio redonda em fazer as pessoas enxergarem os espíritos que neles habitavam.

A musealização nesse contexto pode ser observada por duas facetas, o que não exclui outras possibilidades interpretativas. Na primeira, ela pode ser vista como fenômeno, que compreende a relação da sociedade com os bens patrimoniais, em que os sujeitos sociais reconhecem o valor memorial, identitário, emocional, documental e informacional dos objetos. É, portanto, um movimento de singularização das coisas, por seu potencial semântico e valorativo – potência esta que é orientada pelo contexto cultural em que as coisas circulam e fazem sentido. E, numa segunda, que se sucede em razão da primeira, que são os processos técnico-científicos que abarcam as operações de aquisição, salvaguarda e comunicação (BRUNO, 1996; CURY, 2006). Ambas as facetas não podem ser pensadas de forma estanque. Em realidade, o museu processo (o museu-lugar, a instituição) é uma expressão do museu fenômeno; são, portanto, duas acepções que convergem em um mesmo conceito-matriz.

Devemos, então, pensar a musealização não como um processo estático, mas, sim, visto de um prisma dinâmico. Os processos de transformação de coisas, a maioria delas em fase terminal de suas biografias (portanto resquícios, sobras), em museália (objetos musealizados ou objetos de museu), são orientados culturalmente e circunscritos temporalmente. O estudo da cultura material pelos processos de musealização é como observar um trem em movimento. A ideia de movimento é espelhada também, em sentido análogo, no deslocamento de objetos do real (valor de uso) para o ambiente simulado dos museus (valor documental). É importante grifar, porém, que esse deslocamento é mais semântico do que físico. A exemplo do Museu Gruppelli, que está no meio termo entre o deslocamento físico e simbólico. É físico porque alguns objetos que estavam nos ambientes pretéritos de uso (como em galpões, dentro de casa, na cozinha, no trabalho agrícola, no armazém etc.), hoje se encontram no interior do Museu; mas é essencialmente simbólico na medida

em que os objetos estão conectados em rede⁵ e preservados dentro do cenário mais amplo: da paisagem cultural. Se tivermos a paisagem como horizonte, os deslocamentos físicos são subdimensionados face ao cenário patrimonial mais amplo, no qual os objetos ainda se encontram em contexto – alguns ainda em uso dentro das residências dos moradores locais, ou mesmo inutilizados nos galpões aguardando uma segunda chance de vida (a musealização).

Assim, nesse movimento e em torno dessas questões, o texto será construído doravante.

PRIMEIRO PILAR: CORPO E ALMA

Pensar os objetos musealizados, para além de sua materialidade, é perceber que, ao entrarem no circuito museal, estas coisas ganham “uma segunda vida” (DEBARY, 2010), uma nova chance de ser levado adiante no tempo e no espaço, agora como documento e patrimônio. Nesse sentido, altera-se o estatuto dos objetos, na medida em que à sua função utilitária são fixados novos estratos de sentido. Em termos simples, a musealização é o processo de singularização que transforma coisas, trechos, cacarecos em bens patrimoniais, em referenciais de memória. Em tempos de liquidez da modernidade⁶ e de “comoditização” das relações sociais, em que os laços humanos se tornam frágeis, instantâneos e volúveis, essas materialidades, quando inseridas em lugares projetados para preservação de memórias, dão a sensação de conforto e continuidade aos sujeitos sociais. Passam a ser testemunhos de uma história, conectando passado, presente e futuro; servem como pontes para a evocação de memórias e como elos que fortalecem as identidades dos diferentes sujeitos e grupos. São lhes atribuídos uma alma.

Os objetos são referência e consequência da construção cultural. Ao serem observados em ação, inseridos em seus esquemas significativos, em rede, ajudam a entender e compreender as dinâmicas sociais e culturais dos grupos (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005). Em termos constitutivos, os objetos de museus, segundo Peter Van Mensch (1994), possuem dois estratos informativos, intrínseco e extrínseco. Os dados intrínsecos estão relacionados ao peso,

⁵ Exemplo disso é o próprio edifício, que é considerado um bem patrimonial a ser preservado, e que por motivos óbvios não sofreu qualquer deslocamento físico.

⁶ A ideia de liquidez é inspirada em Zygmunt Bauman, especialmente em sua obra de referência, “Modernidade Líquida”. Cf. Bauman (2001).

dureza, forma, cor, textura, entre outros; são aquelas informações que podem ser “lidas” diretamente dos objetos. Já os dados extrínsecos referem-se ao significado, função, valor estético, valor histórico, valor financeiro, valor simbólico, valor científico, entre outros; são as informações que resultam de uma análise interpretativa e metafísica.

Para fins desse ensaio, consideramos aqui um terceiro estrato que denominamos de íntimo. O valor íntimo seria aquele sentido gerado na relação única e temporalmente circunscrita entre sujeito-objeto-contexto, cujos efeitos da relação intersubjetiva nos afeta secretamente, às vezes de forma indizível. Não se trata apenas do olhar biológico (que captura a matéria) ou do olhar socialmente calibrado (que é fruto da cultura e captura o sentido macro da cultura material), mas da justaposição de olhares que interpreta e significa microscopicamente o objeto, alterando de forma indescritível o mapa cognitivo do sujeito. Esse valor, por óbvio, pode ser ativado e provocado pela “*performance museal*” (BRULON SOARES, 2013) e pode ser subsidiado pela pesquisa e pelas narrativas criadas institucionalmente; mas, como é algo processado no cognitivo do sujeito, a imagem e o impacto gerados são únicos, imensuráveis e muitas vezes indeterminados. A experiência museal não é objetiva ou previamente determinada pelo museu – apesar de seus esforços. Em outros termos, não basta embutir o espírito no objeto; é preciso que as pessoas consigam capturá-lo sensível e intimamente.

Essa reflexão nos faz imaginar que a alma se manifesta a partir da ativação desses valores aparentemente voláteis, dispersos na relação objeto-sujeito-contexto. A alma seria, portanto, a manifestação das memórias individuais e coletivas que ganham corpo, peso e forma ao serem lidos e apreendidos semanticamente pelos sujeitos-sociais. Quanto mais pessoas conseguem enxergar os fantasmas que povoam as coisas e os lugares, maior é sua potência e ressonância. Mais importante do que o próprio conceito de alma, porém, é pensar quão ociosas são as políticas de preservação que enfatizam as materialidades e ignoram toda a potencialidade espiritual das coisas. Do mesmo modo, coloca em xeque a ideia de que basta acumular para preservar.

Como uma entidade volátil, conforme nos referimos anteriormente, importante mencionar que o valor, a alma, não é imanente aos objetos. Eles não são portadores de informação, mas mediadores.

Os *atributos intrínsecos dos artefatos*, é bom que se lembre, incluem apenas propriedades de natureza físico-química: forma geométrica, peso, cor, textura, dureza etc. etc. *Nenhum atributo de sentido é imanente*. O fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e naturalidade. Por certo, tais atributos são historicamente selecionados e mobilizados pelas sociedades e grupos nas operações de produção, circulação e consumo de sentido. *Por isso, seria vão buscar nos objetos o sentido dos objetos* (MENESES, 1998, p. 91, destaques nossos).

O valor, por essa ótica, não pulsa dos objetos⁷. Em sentido convergente, outro ponto que podemos desmistificar aqui é o pensamento de que as memórias estão nos objetos. Apesar de fixarmos memórias nos objetos, e de servirem como “extensões de memória” (CANDAU, 2014), os elementos mnemônicos não estão impregnados neles, como se os objetos tivessem vida própria – o que não significa dizer, contudo, que os objetos não tenham ação sobre nós.

A tentativa de sistematização do conceito de alma, dentro de uma perspectiva patrimonial, não chega a ser recente. Eduardo Yázigi (2001), em seu livro “A Alma do Lugar: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas”, dispõe o conceito de alma sob o seguinte contorno:

O que fica de melhor de um lugar e que por isso transcende o tempo – mas não existe sem um corpo. Alma são materialidades, práticas e representações com uma aura que se contrapõem ao que chamaríamos ‘desalmados’. Não creio que possa ser entendida por processos lógicos. *Há alma quando há paixão correspondida das gentes com o lugar* (YÁZIGI, 2001, p. 24, destaque nosso).

O autor expõe ainda que a alma do lugar seria uma criação do sujeito. O “homem apaixonado pelo meio cria a alma do lugar” (YÁZIGI, 2001, p. 45). A alma, na mesma direção que apontamos neste ensaio, se complementaria na relação com o sujeito: “a alma do lugar seria feita de homens com coisas” (YÁZIGI, 2001, p. 25).

Segundo Gonçalves, Guimarães e Bitar (2013) os objetos são detentores de alma e espírito, que se complementam na relação entre os sujeitos, a partir de suas percepções.

⁷ Embora os objetos, em sua materialidade, contenham vestígios que permitem fazer uma série de inferências sobre a vida social de quem os usou, descartou ou, porventura, reaproveitou. Para a Arqueologia, por exemplo, o estudo macro e microscópico é de fundamental relevância para a interpretação dos modos de vida do passado.

É preciso também não esquecer que, enquanto portadora de uma *alma*, de um *espírito*, as coisas não existem isoladamente, como se fossem entidades autônomas; elas existem efetivamente como parte de uma vasta e complexa rede de relações sociais e cósmicas, nas quais desempenham funções mediadoras fundamentais entre a natureza e cultura, deuses e seres humanos, *mortos e vivos*, passado e presente, cosmos e sociedade, corpo e alma, etc. Essa possibilidade nunca desapareceu completamente de nosso horizonte moderno (GONÇALVES; GUIMARÃES; BITAR, 2013, p. 8, destaque nosso).

O conceito de alma, aqui sistematizado, guarda íntima relação com o conceito de semióforo (POMIAN, 1997). Segundo o autor, os objetos de museus funcionariam como dispositivos que conectam o visível ao invisível. Ao serem observados pelo viés da musealidade⁸, os objetos criam conexões com o ausente; convocam ao presente o passado e tecem em uma mesma rede pessoas, objetos, lugares e tempos difusos. Ou seja, a importância das coleções do Museu Gruppelli não reside somente na materialidade, mas em suas camadas invisíveis, as quais possibilitam aos interlocutores trazerem o invisível por meio do visível. Exemplo disso é a carroça que está em exposição no Museu: não raro, sobretudo os idosos, que possuíam experiências vividas com essa tipologia de artefato, narram vividamente suas epopeias pessoais tendo como a carroça como gatilho de memórias. Ao flertá-la em contexto museal, emaranhadas nas narrativas manifestam-se pessoas distantes, outros objetos correlatos, tempos pretéritos, cheiros, dentre outros personagens, humanos e não-humanos, que são tecidos juntos nessa rede heterogênea⁹. É justamente na transcendência da matéria que a alma dos objetos é animada, no sentido de prover um sopro vida àquilo que parece inanimado.

⁸ O conceito de musealidade é aqui compreendido como sinônimo de olhar museológico e imaginação museal (CHAGAS, 2003), que seria a capacidade singular de determinados sujeitos de perceberem a poética das coisas. Neste ensaio o conceito de musealidade converge no seguinte sentido: a calibragem do olhar, tendo o museu como espaço ritual e as coleções museais como médiuns, que permite as pessoas enxergarem e significarem o espírito das coisas e dos lugares. Sobre a questão da musealidade e da imaginação museal, consultar: CHAGAS, Mário de Souza. *Imaginação Museal. Museu, Memória e Poder* em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. 2003, p. 307. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). PPCIS, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2003.

⁹ A ideia de rede aqui disposta é inspirada na Teoria Ator-Rede (TAR) de Bruno Latour, que pode ser encontrada nos livros “Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-rede” (2012), “Jamais Fomos Modernos” (1994) e “Vida de Laboratório” (1997). O autor propõe que os objetos (em seu sentido lato), que neste ensaio tem o sentido análogo ao de semióforo, são resultados de um arranjo heterogêneo dispostos em rede. Por este caminho, os objetos não existiriam isoladamente, mas dentro de uma rede cuja composição abarca elementos humanos e não-humanos.

A expressão semióforo é analisada em sua etimologia pela filósofa Marilena Chauí, que assinala várias de suas propriedades e formas assumidas:

Pessoas, lugares, objetos, animais, meteoros, constelações, acontecimentos, instituições, estandartes, pinturas em navios e em escudos, relíquias podem ser semióforos, pois um semióforo é alguma coisa ou algum acontecimento cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica, por seu poder para estabelecer uma mediação entre o visível e o invisível, o sagrado e o profano, o presente e o passado, os vivos e os mortos, e, destinados exclusivamente à visibilidade e a contemplação, porque é nisso que realiza sua significação e sua existência. Um semióforo é algo único (por isso dotado de aura). (CHAUI, 2000, p. 9).

Dessa perspectiva, os museus e seus acervos funcionam como espaços que ao mesmo tempo evocam e fixam memórias, que podem frear a inevitável rota do esquecimento e do tempo; são lugares nos quais as pessoas, ancoradas no presente, podem articular, significar e interpretar a partir de seus interesses o passado, com o olhar projetado para o futuro. São, assim, como dobras no espaço-tempo, em que o passado se conecta com o presente, em que lugares longínquos são dispostos diante dos olhos, em que os mortos se comunicam com os vivos – tendo como plataforma de embarque as coleções.

A partir desses vieses, o que, efetivamente, podemos pensar como a “alma dos bens patrimoniais”?

Considerar a “alma dos bens patrimoniais” significa observar as coleções museais sempre em justaposição entre materialidade e imaterialidade, na relação intersubjetiva entre objeto e sujeito, tendo como pano de fundo a ideia de que os objetos são criados, valorados e semantizados dentro de um esquema cultural, social, econômico e psíquico. Implica dizer, do mesmo modo, que a alma dos bens patrimoniais não emanaria dele, mas seria uma atribuição dos sujeitos, no momento que esses objetos são apropriados, reconhecidos, e que encontram ressonância junto aos indivíduos e grupos. E por sua volatilidade e externalidade em relação aos objetos concretos, acreditamos aqui que os processos de musealização devem ocupar-se sobremaneira com o que é ausente à cultura material; ao falar sobre a alma das coisas e dos lugares, estamos trazendo à discussão a ideia da musealização do ausente.

SEGUNDO PILAR: VIDA E MORTE

Objetos de todos os gêneros, dispostos nos sótãos, reivindicam um amanhã: louças, livros, cobertores, vasos, catálogos de moda, quadros, armários, cinzeiros, fuzis, de caça, discos em vinil. (...) todos se apresentam como em fim de vida, sem utilidade. Esses objetos domésticos não são apenas objetos de segunda-mão: a maior parte acompanhou a existência daqueles de quem se separam (DEBARY, 2010, p.27).

Octave Debary (2010), anteriormente citado, diz que muitos objetos, desde cobertores, armários ou mesmo cinzeiros, fuzis de caça, quadros, livros, quando chegam ao fim de sua vida utilitária, são geralmente descartados por seus usuários. Deixam de fazer parte da vida das pessoas ou grupo a qual fizeram parte. Não serão mais lembrados, e nem ajudarão a compor memórias e identidades. Porém, ao fim de sua vida, reivindicam um novo amanhã; esperam por uma segunda chance, uma segunda vida. “Alguns serão escolhidos para serem reparados ou mesmo recuperados. Obterão a esperança de um novo futuro [...]” (DEBARY, 2010, p. 1).

Muitos objetos não tem a mesma sorte, e logo chegam a sua inevitável finitude. Outros, por sua vez, encontram nos museus, um novo futuro, uma nova casa, uma nova utilidade, incorporando novas histórias e funções. Aos resquícios da vida social, àquilo que sobreviveu à ação do tempo, são prometido-lhes a eternidade, como alternativa ao lixo. Entretanto, a eternidade pretensamente ofertada aos objetos de museus (museália), a nosso ver, é ilusória. Ilusória porque apesar de viverem, a rigor, mais que o próprio sujeito, a morte para os museália também é inevitável. Os seres naturais ou artificiais, eventualmente, chegarão ao fim, como consequência da ação desenfreada, implacável e imparável do tempo. Ou mesmo por acidentes ou eventos traumáticos, como foi observado na enchente que acometeu o Museu Gruppelli no dia 26 de março de 2016. Nesse dia, muitos objetos se perderam ou foram danificados de forma irre recuperável.

Outro pensamento ilusório é acreditar que os objetos em museus ganham paz eterna. O trabalho museal, por este enfoque, não daria descanso eterno aos objetos. Ao contrário, os perturbariam; tirando-os do sossego e da paz. Maria Cristina Bruno compartilha desse pensamento ao dizer que as coisas nunca têm paz. Seja durante sua vida utilitária ou como museália.

A abordagem sobre os estudos da cultura material a partir de uma perspectiva museológica poderia ser resumida na constatação do poeta Arnaldo Antunes – *as coisas não têm paz* –, ou seja, estudamos há séculos os artefatos e as coleções, pois estas expressões materiais da humanidade estão sempre despertando nossos olhares, provocando novas interpretações e, em especial, sinalizando para a nossa própria transitoriedade humana [...]. É porque as coisas não têm paz que a partir dos estudos desse universo de produção material é possível transgredir seu contexto de visibilidade e penetrar nos cenários invisíveis, sensoriais e valorativos [...] (BRUNO 2009, p. 14 – destaque nosso)

Contraditoriamente, a pretensa paz que os objetos musealizados recebem no museu muito se associam à própria ideia de morte, ao desuso. Para manter a cultura material viva é preciso mantê-la em movimento, animada (no sentido de manter pulsante a alma que o anima). Difícil crer que há vida patrimonial em acervos dentro de caixas hermeticamente fechadas, sepultadas em reservas técnicas, sem qualquer perspectiva de ser olhada e (re)interpretada, sob o pretexto de que precisam ser preservadas para posteridade¹⁰. Ou, mesmo quando expostos, disponibilizados de modo estático, primando pela materialidade, ou como testemunho factual de uma realidade, organizados de forma taxonômica, hierárquica e fria; algo muito próximo a um processo de mumificação. O pacto de preservação da cultura material em ambiente museológico muitas vezes é falho: idealmente prometem a vida, mas operacionalmente oferecem a morte semântica, tendo como argumento a nobre ideia de conservação.

Paul Valéry, em 1931, já dizia que os museus são lugares que não remetem à vida, mas à morte. Por isso são espaços pouco deliciosos.

Não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As idéias (sic) de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias. [...] Ao primeiro passo que dou na direção das belas coisas, retiram-me a bengala, um aviso me proíbe de fumar [...]. Diante de mim se desenvolve, no silêncio, uma estranha desordem organizada. Sou tomado de um horror sagrado. Meu passo torna-se piedoso. Minha voz muda e se faz um pouco mais alta que na Igreja, mas soa um pouco menos forte que na vida comum. Não tarda para que eu não saiba mais o que vim fazer nessas solidões céreas, que se assemelham à do templo e do salão, do cemitério e da escola (VALÉRY, 1931, p. 31, destaques nossos).

A mera acumulação, mesmo se seguida de esforços técnicos e jurídicos, não é sinônimo de vida. Ao contrário, pode ser indicativo de um caminho

¹⁰ Nesse caso, acreditamos que há apenas patrimônio em potencial; uma sorte de valor espectral, hibernante, aguardando ativação.

inevitável para a morte da cultura material¹¹. O que mantém as coleções museais vivas e preservadas, efetivamente, é o uso simbólico. “É o olhar vivo que atribui aura ao objeto, apesar de essa aura depender da materialidade e da opacidade deste. Não podemos questionar esse fato caso o museu continue a ser considerado um meio de ossificação e morte [...]” (HUYSSSEN, 1994, p. 51-52).

Mas não basta que sejam vistos, é preciso ativar a alma dos objetos para que sejam apreensíveis sensorial e afetivamente pelas pessoas; é preciso inseri-los em uma linguagem museal codificável; precisam ser mobilizados. O lampejo de vida está na transformação de coisas, cacarecos, trecos, em patrimônio ou museália. É o que acontece, especialmente, em museus que trabalham com o tema do cotidiano e da ruralidade, no qual parte considerável do acervo caminha na zona limítrofe entre o museu e o descarte pelo desuso. No momento em que há reconhecimento, contudo, podemos dizer que as pessoas ou grupos são “seduzidos pela memória” (HUYSSSEN, 2000).

A ideia de reconhecimento pode ser, outrossim, compreendida pelo viés de ressonância, conceito sistematizado por Stephen Greenblatt, em seu texto “Ressonance and Wonder¹²”, da seguinte maneira:

Por *ressonância* eu quero me referir ao poder de um objeto atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar no espectador as forças culturais complexas e dinâmicas das quais ele emergiu e das quais ele é, para o espectador, o representante (GREENBLATT, 1991, p. 42 apud GONÇALVES, 2007, p. 215 – destaque do autor).

Esse conceito também é incorporado por José Reginaldo Gonçalves (2007) como algo que teria relação com o impacto que determinada referência patrimonial tem nas pessoas; como essas referências são pensadas, utilizadas e significadas. Nesse sentido, o patrimônio não é visto como uma “entidade”,

¹¹ Não à toa, os museus se parecem tanto com cemitérios. Porém, ao contrário do que se pensa, os cemitérios não são lugares de somente morte, mas de vida. E porque os museus insistem em agir desse modo (somente como lugares de morte), uma vez que, assim como os cemitérios, não são espaços criados pelos mortos, mas para os vivos. São criados pelos vivos e para os vivos (COELHO, 1991, p. 8). O pensamento de que os museus são lugares de morte afasta as pessoas dos mesmos.

¹² GREENBLATT, Stephen. Ressonance and wonder. In: KARP, Ivan; LAVINE, Steven D. *Exhibiting Cultures: the poetics and politics of museums display*. Washington/London: Smithsonian Books, 1991. p. 42-56.

mas como atividades e formas de ação (GONÇALVES, 2012). O autor ainda considera que

[...] um patrimônio não depende apenas da vontade e decisão políticas de uma agência de Estado. Nem depende exclusivamente de uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos. Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar ressonância junto a seu público (GONÇALVES, 2007, p. 214-215).

Essa discussão nos abre campo para pensar duas questões centrais quando tratamos de patrimônio sob o prisma dos museus especialmente: o que nomeamos de “patrimônio por decreto” e “patrimônio de nascença”. O entendimento de “patrimônio por decreto” encerra a ideia de que basta estar na palavra da lei, ou registrado em um livro-tombo, para que as referências patrimoniais sejam preservadas. Ora, se esse movimento jurídico-burocrático fosse suficiente para preservar os bens e as memórias que as subjazem, não haveria necessidade de ativá-las por instrumentos como os museus; eles estariam salvos em qualquer parte e tempo. Já o “patrimônio de nascença” seria aquele Bem dotado de valor inato, portanto incontestável. Este último geralmente se manifesta nas discussões sobre descarte de acervos, quando profissionais de museus logo disparam: “esse item tem indiscutível valor para a humanidade” ou “tudo o que está no Museu tem inestimável relevância”. Neste ensaio, aceitamos a ideia de que a preservação patrimonial não é o reflexo do espírito do Estado, mas, ao contrário, trata-se de um estado de espírito.

No afã de preservar e organizar todo o universo material acumulado por séculos no interior dos museus, esses lugares acabaram se transformando em depósitos de coisas desprovidas de alma. O tempo ocupado pelos profissionais de museus para as atividades técnico-científicas parece ter ofuscado suas visões para uma questão central: os esforços endereçados para a aquisição, salvaguarda e comunicação devem ser orientados às pessoas, à vida. O que chamamos aqui de musealização do ausente contempla a apropriação e reconhecimento do sujeito e dos grupos de seu patrimônio, no presente, que fará com que esses os valorizem, preservem, conservem, comuniquem e os transmitam, garantindo a vitalidade e a alma dos lugares. A proposta de musealização do ausente está alinhada à vida, e, desse modo, novamente podemos falar em alma das coisas.

O TERCEIRO PILAR: O MUSEU GRUPPELLI

O Museu Gruppelli, inaugurado no ano de 1998, surge a partir da iniciativa da comunidade local que buscava preservar as suas histórias e memórias, tendo como referência os objetos que foram agrupados em forma de coleções. O Museu está localizado na zona rural de Pelotas, Rio Grande do Sul, no que é denominado Colônia Municipal. Possui um acervo de 2.000 objetos que são divididos em várias tipologias: esporte, doméstico, impressos, trabalho rural e trabalho específico (mercearia, barbearia, dentista, costura, etc.). Ele se apresenta como “um espaço de exposição e guarda de objetos que traduzem a ‘vida na colônia’, ou seja, as dinâmicas sociais de uma comunidade identificada pelas origens e trajetória imigrante” (FERREIRA; GASTAUD; RIBEIRO, 2013, p. 58). (Ver imagens -1 a 3.)

É relevante frisar ainda que desde 2008 o Curso de Museologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por intermédio de projeto de extensão, vem colaborando com o Museu Gruppelli no sentido de provê-lo de caráter técnico-científico, e, sobretudo, de ampliar seu potencial comunicativo, por intermédio de exposições e ações educativas.

Diversas ações foram feitas desde 2008 até o presente momento no Museu. Uma delas é a própria qualificação da exposição, focada no incremento da comunicabilidade, como a iluminação, a própria disposição e arrumação dos objetos em esquemas temáticos, e a coleta de depoimentos que subsidia e orienta a linguagem museográfica. É a comunicação o carro-chefe do Museu atualmente, representada pelo processo retroalimentado de pesquisa, registro de informações e a extroversão, por intermédio das exposições de longa duração e temporárias. A última delas foi uma homenagem aos noventa anos de fundação do Boa Esperança, time de futebol da colônia. Essas exposições temporárias temáticas são construídas com a participação de parcela da comunidade local, como no caso da exposição da costura e do futebol. A exposição atual, em que foi explorado o tema da enchente¹³ que assolou o Museu, teve especial protagonismo da comunidade local para interpretar como essa

¹³ No sábado, dia 26 de março de 2016, a comunidade do sétimo distrito de Pelotas foi acometida por uma enchente de proporções inéditas. Casas e comércios da região sofreram enormes perdas. Com o Museu Gruppelli não foi diferente. Parte do acervo foi arrastada pela força da água, se perdeu ou foi danificado de forma irreversível. Entre as principais perdas está o tacho de cobre e a cadeira que ficava no cenário da barbearia.

Imagem 1 – Entorno do Museu Gruppelli



Fonte: Vinicius Kusma, 2016.

intempérie atingiu não somente o Museu, mas a própria vida das pessoas que vivem nesse local.

É importante salientar que o acervo do Museu e o próprio prédio em que ele se situa podem ser considerados como patrimônio. O prédio que acolhe o Museu também possui história. Nos anos de 1930, a parte superior do mesmo foi utilizada como hospedaria para receber viajantes, e na sua parte inferior se localizava uma adega em que eram produzidos e guardados vinhos. O prédio e o acervo do Museu não estão isolados no (e do) lugar em que se situam. Na verdade, fazem parte de uma paisagem cultural. Nesta, estão amalgamados acervo, edifício, modos de vida, culinária, elementos da natureza, enfim, todos os indicadores que formam a dinâmica da paisagem cultural e que colaboram para a formatação do discurso museal¹⁴.

Para dar um caráter aplicado às reflexões que vimos desdobrando até o momento, partimos, assim, para o primeiro personagem que habita o Museu: o tacho de cobre. A biografia do tacho é enigmática, e não é reduzida a uma única versão. Na ausência de qualquer documentação que comprove sua

¹⁴ A leitura da paisagem como discurso museal pode ser observada nas ações educativas que o Museu vem desenvolvendo, sobretudo com crianças. Em uma delas, especificamente com as crianças, solicitamos que elas, de forma livre, desenhassem o que elas mais gostaram em relação ao Museu. Muitas dessas crianças retrataram não somente o Museu, mas a paisagem. Simbolicamente, por meio da representação imagética, indicam que a experiência museal inclui diversos elementos que estão na paisagem, além do próprio Museu.

chegada ao Museu, registramos aqui a epopeia narrada por um dos principais agenciadores do lugar, Ricardo Gruppelli¹⁵. Sua história iniciaria quando teria aparecido nas redondezas do restaurante Gruppelli em um dia de chuva. Ele teria sido trazido pelas águas de uma correnteza forte e salvo por um membro da família Gruppelli. Foi utilizado por muito tempo para o fim ao qual foi inicialmente projetado: fazer doces. Em um dado momento, um dos membros da família conseguiu enxergar um valor que sobrepujava a matéria, atribuindo-o um valor emotivo – ou espiritual –, no contexto aqui trabalhado. A fronteira, nem sempre muito clara, que separa o uso utilitário e simbólico, foi transposta e o tacho foi deslocando-se, física e semanticamente, para seu novo lugar: o Museu Gruppelli. A partir desse momento, ao perpassar o processo de musealização, mudou de status, passou a ser museália, ou objeto de museu.

Ainda como acervo, o tacho saiu de sua confortável estada museal para retornar a sua vida pregressa, a de fazer doce. A solicitação para que ocorresse este deslocamento reverso (de simbólico a utilitário) não era livre de discussões entre a equipe que colabora com o Museu: “e caso o tacho sofresse alguma marca”? “depois de musealizado o pacto museal não seria preservá-lo de qualquer risco”? “vamos contrariar o código de ética”? Mas a pergunta mais certa, cremos nós, seria: qual é o papel que cumpre esse personagem aqui no Museu e na paisagem cultural? A resposta para esta pergunta é relativamente simples: representar os modos de vida da zona rural. Deste prisma, seu valor atravessa a matéria e invade o espírito do objeto, o que significa pensar que o uso do artefato, a transmissão memorial fruto desse uso, e a manutenção por gerações dos modos de fazer doce artesanalmente são, juntos, de modo preciso, os elementos que provêm um sopro de vida ao patrimônio. Nesse caso, é o uso que anima e provê alma à cultura material¹⁶.

Sua biografia, contudo, é impactada por um evento trágico. O tacho de cobre acabou sendo levado pela água durante a enchente sofrida na região, conforme mencionado anteriormente. Como, então, tratar esse evento trau-

¹⁵ Os primeiros passos que foram dados, efetivamente, para a composição do Museu, antes de sua inauguração em 1998, contaram mais ativamente com os seguintes animadores culturais: Paulo Ricardo Gruppelli, membro da família, a professora Neiva Acosta Vieira e o fotógrafo Neco Tavares.

¹⁶ Importa grifar que nem todos os objetos podem (ou devem) retomar sua vida utilitária. Podemos fazer a mesma pergunta a outros objetos do Museu e obter respostas diferentes em relação às medidas de preservação, a exemplo da cadeira do barbeiro, cujo suporte material não permite uso ou qualquer forma de substituição.

mático, quando o tacho salvaguardado e exposto no espaço museal não servia somente para apresentar um artefato projetado para fazer doces, mas, sim, como indicador de memórias, “extensões de memória” (CANDAUI, 2014) de um determinado grupo? Seria o fim de sua trajetória como representação dos seus modos de vida, da culinária, das formas tradicionais de fabricação de doces caseiros, dentre outros elementos de representação?

Com o trágico fim do tacho, perguntamos: o que preservamos agora? Como musealizar algo que não existe mais em sua forma física? Para responder essas indagações elaboramos uma exposição temporária intitulada “A vida efêmera dos objetos: um olhar pós-enchente”. Essa exposição foi dividida em três nichos temáticos, na forma de ciclo de vida: o primeiro representa os objetos que se perderam, mas deixaram um legado; o segundo representa aqueles artefatos que se foram, mas retornaram com cicatrizes; o terceiro indica aqueles que foram restaurados e receberam uma nova chance de vida. No primeiro nicho figuram o tacho e a cadeira marrom, que compunha o nicho referente à barbearia - que foram representados em forma de fotografias, como em uma homenagem póstuma. Em termos teóricos, buscávamos ativar a vontade de memória e preservação pela retórica da perda. Segundo Gonçalves (2012), as pessoas reconhecem, efetivamente, a importância dos objetos, no presente, para si e para o coletivo ao qual estão inseridos, no momento em que a ameaça de perdê-los é cogitada.

Do mesmo modo, contrariando a lógica dos processos de musealização e patrimonialização, que lidam, sobretudo, com os objetos de valor cultural, ao inverso, musealizamos, o ausente, por intermédio da representação. Ou seja, por meio da relação museal (sujeito-objeto), e pelo trabalho da memória, os visitantes tornam manifestos objetos ausentes na exposição. Neste caso, é o ausente que conecta a presença, com o apoio dos resquícios que restaram de sua materialidade – narrativas, fotografias e o próprio repertório cognitivo de quem flerta com o vazio do ausente. O resultado é uma experiência única, vivida no íntimo do sujeito, e, portanto, imensurável. Ao acessarem essa exposição no Museu algumas pessoas sentem falta do objeto, algumas, inclusive, que nunca chegaram a vê-lo em exposição, se lembram dele com tristeza e saudosismo. A memória afetiva, neste caso, é o efeito gerado pela musealização do ausente.

Imagem 2 - Tacho



Fonte: José Paulo Brahm, 2016.

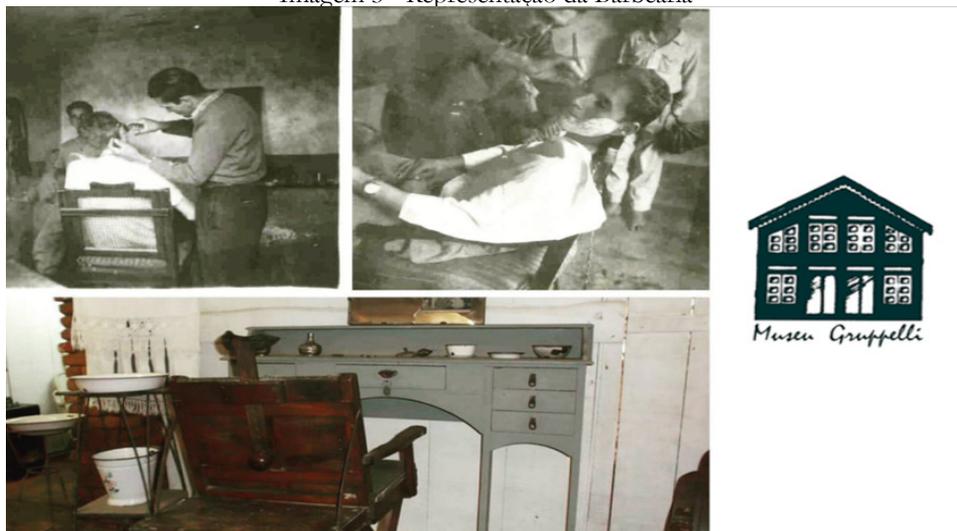
O segundo personagem é o gabinete da barbearia. Ao chegarmos como equipe do projeto de extensão em 2008, no décimo aniversário do Museu, composta por professores e estagiários, sobretudo do Curso de Museologia da UFPel, olhávamos os objetos com a curiosidade epistemológica. A ordem era: parem tudo e escutem os moradores e transeuntes, pois essa será a forma mais segura de obtermos a biografia das coisas. Em uma das conversas às cegas, conseguimos interagir com um senhor chamado João Petit, que nos confidenciou que fora nesse conjunto de instrumentos que ele desempenhou seu papel de barbeiro da região.

O gabinete do barbeiro foi utilizado por João Petit em outras cidades da região, de forma itinerante, e na década de 80 ele passou a ser utilizado no Sétimo Distrito, onde o Museu está instalado. Segundo depoimento do barbeiro, aquele equipamento era utilizado no mesmo local onde hoje está o Museu, mesmo depois de 1998, quando o local já era reconhecido como espaço museal. Essa constatação nos leva a pensar outra contradição: os objetos que compõem o gabinete eram ao mesmo tempo utilitários e museália, ao menos até ele chegar ao fim de sua vida utilitária. Após adentrar em sua vida patrimonial definitivamente, o barbeiro abriu um espaço próprio para cortar cabelo, ainda hoje em funcionamento ao lado do restaurante Gruppelli.

Mas a trajetória da cadeira é ainda anterior. Segundo João Petit, esses objetos eram usados por Vicente Ferrari, um antigo barbeiro da região que se aposentou do ofício e, ao se aproximar do fim de sua vida, doou-os para que continuasse o trabalho de barbeiro no local. A doação da cadeira e dos instrumentos transpassa a questão meramente material; tem a ver diretamente com a doação de um costume e de um modo de fazer da região. O que se conserva em um cenário como este, cheio de imaterialidades? Se a resposta for a cadeira, como materialidade, estamos seguindo um caminho equivocado. O desafio dos profissionais de museus é fazer que as pessoas consigam enxergar os fantasmas que outrora habitavam o objeto. Os fantasmas aos quais nos referimos, que compõe o espírito dos objetos, não estão patentes na cadeira ou nos objetos anexos; para as pessoas enxergarem os fantasmas é preciso evocá-los, chamá-los à vida de forma ritualística. O caminho para isso, no campo dos museus, dá-se por intermédio da comunicação, da performance museal.

Reconhecendo que o espírito do lugar é essencialmente transmitido por pessoas e que a transmissão é parte importante de sua conservação, declaramos que é por meio de comunicação interativa e participação das comunidades envolvidas que o espírito do lugar é preservado e realçado da melhor forma possível. A comunicação é, de fato, a melhor ferramenta para manter vivo o espírito do lugar (ICOMOS, 2008).

Imagem 3- Representação da Barbearia



Fonte: Acervo do Museu Gruppelli.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referencial a breve biografia dos personagens em questão, e enredando os pressupostos anteriormente arrazoados, acreditamos que a musealização do ausente busca a preservação e difusão de memórias e identidades por meio da relação museal e pelo trabalho da memória dos diferentes atores-sociais que agenciam e interagem com o espaço. Nesse aspecto pontuamos algumas noções fundantes para pensar a musealização do ausente:

- à materialidade dos objetos e dos lugares estão imbricados uma significativa potência imaterial, que configura seu espírito. As políticas de preservação devem, necessariamente, considerar as formas de ativação e transmissão do que é ausente;

- na iminência de perda, seja por ação do tempo ou em perdas traumáticas, os profissionais de museus devem lançar mão de formas de representar o ausente por intermédio das sobras, dos resquícios que permaneceram apesar da ação do tempo. E, sobretudo, ativá-los pela comunicação museal;

- o espírito das coisas não é imanente. É necessário criar meios de calibrar o olhar para transcender a materialidade e adentrar o invisível, de forma que o maior número de pessoas consiga enxergar os fantasmas do lugar. As materialidades são médiuns, no sentido de mediadores e gatilhos das memórias;

- a relação museal pode ocorrer por meio da representação do objeto ausente ou através da relação travada com o sujeito, com outros objetos que estão em presença. Isso é possível, porque os objetos funcionam em rede com outros, sejam eles presentes ou não na exposição;

- essa forma de musealização não fica restrita apenas aos funcionários de museus, pelo contrário, pode ser realizada por todos os sujeitos dentro ou fora do espaço museal;

- os expedientes burocráticos que norteiam os processos de musealização são, a rigor, incapazes, sozinhos, de tratar, dar sentido e manter vivo o espírito das coisas. Em outros termos, musealizar não se esgota nos procedimentos técnico-científicos; a musealização do ausente entrega, ao cabo e ao fim, a emoção patrimonial, a criatividade, a inventividade e a performancidade, ou seja, tudo aquilo que é exterior às coisas;

- as ausências não se manifestam apenas quando a referência material deixa de existir. As ausências, como no caso do gabinete do barbeiro, estão nas camadas pretéritas que compreende a biografia das coisas. Em outros termos, os cheiros, as tradições de barbeiro, os personagens hoje mortos, os caminhos percorridos até adentrar no Museu, os materiais utilizados, enfim, tudo aquilo que hoje está ausente, fora da cadeira;

- o acúmulo desenfreado de objetos não garante a preservação da alma das coisas; ao contrário: pode condená-lo à morte, à amnésia, justamente no lugar que pretensamente deveria provê-lo de vida.

Em síntese, a musealização do ausente desperta o sentimento de pertencimento e reconhecimento dos atores-sociais, algo que os processos de musealização que conhecemos nem sempre o fazem. A musealização do ausente possibilita que os sujeitos valorizem, preservem, difundam e transmitam as memórias que tiveram na companhia desses objetos seja de forma direta ou indireta, no presente e no futuro para as próximas gerações. Os objetos nesse contexto resistem à morte, leia-se: amnésia. Dessa perspectiva, eles têm, ao menos em termos, vida longa garantida na forma de recordações. A morte temida e muitas vezes ratificada pelos próprios museus, e reproduzida no senso comum, poderá encontrar uma rota de fuga. Nesse momento, podemos falar novamente numa alma dos bens musealizados.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRUNO, Maria Cristina. Museologia: algumas ideias para a sua organização disciplinar. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.9, 1996.
- _____. Estudos de Cultura Material e coleções museológicas: Avanços, retrocessos e desafios. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio R. (Org). *Cultural Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e ciências Afins-MAST, 2009, v. 1, p. 14-25.
- BRULON SOARES, Bruno C. Da artificação do sagrado nos museus: entre o teatro e a sacralidade. *Anais do Museu Paulista*, v. 21, n. 2, p. 155-175, 2013.
- CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

- COELHO, António Matias. Abordar a Morte, Valorizar a Vida. In: _____. (Coord.). *Atitudes Perante a Morte*. Coimbra: Minerva, 1991. p. 7-11.
- CURY, Marília Xavier. *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2006.
- DEBARY, Octave. Segunda Mão e Segunda Vida: objetos, lembranças e fotografias. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 27- 45. Ago.-nov. 2010.
- FERREIRA, Maria Leticia; GASTAUD, Carla; RIBEIRO, Diego Lemos. Memória e emoção patrimonial: Objetos e vozes num museu rural. *Museologia e Patrimônio*, v. 6, p. 57-74, 2013.
- GREENBLATT, Stephen. Resonance and wonder. In: KARP, Ivan; LAVINE, Steven D. *Exhibiting Cultures: the poetics and politics of museums display*. Washington/London: Smithsonian Books, 1991. p. 42-56.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Izabela; LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Org.). *Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetória e conceitos*. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.
- _____. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.
- GONÇALVES, José Reginaldo S.; GUIMARÃES, Roberta; BITAR, Nina. *A Alma das Coisas: patrimônios, materialidades e ressonâncias*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2013.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano/Museu de Arte Moderna/RJ, 2000.
- _____. Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa. *Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 23, 1994.
- ICOMOS. DECLARAÇÃO DE QUÉBEC: *Sobre a preservação do “Spíritu loci”*. Assumido em Québec, Canadá, em 4 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.icomos.org/quebec2008/quebec_declaration/pdf/GA16_Quebec_Declaration_Final_PT.pdf> Acesso em 26 nov. 2015.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 89-103, 1998.
- MENSCH, Peter Van. *O objeto de estudo da museologia*. Rio de Janeiro: UNI-RIO/UGF, 1994.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro v.5, n. 10, 1992.
- POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: VV. AA. *Enciclopédia Einaudi 1: Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997. p. 51-86.
- SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto. *Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 37-50, jan/jun 2005.

VALÉRY, Paul. O problema dos museus. *Revista Ars*. São Paulo: n. 12, p., 2008.

YÁZIGI, Eduardo. *A Alma do Lugar*: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

COMO CONSERVAR O QUE RESTA DA VIDA NOS HOSPITAIS-COLÔNIAS? A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO DAS PESSOAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO

Daniele Borges Bezerra¹

Juliane Conceição Primon Serres²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm crescido a preocupação com relação à preservação da memória de eventos violentos, como as perseguições, prisões e os genocídios massivos, que foram o “sintoma do século XX”. (WALTER; FLEURY, 2011). As discussões que surgem no campo dos estudos memoriais problematizam a modernidade como o período da barbárie. Não que a violência pudesse ser localizada num período transitório determinado, haja vista que ela sempre esteve presente na história das civilizações. Contudo é o apagamento promovido pelas práticas da modernidade, a partir do qual Walter Benjamin faz uma crítica veemente ao progresso que, como pretexto para práticas violentas e de apagamento, localizadas dentro da própria cultura, faz do século XX “uma catástrofe sem fim” (BENJAMIN, 2013, p. 14). Nesse sentido o autor defende que “não há documento da cultura que não seja também documento da barbárie”. (BENJAMIN, 2013, p. 13). Esta ideia também foi expressa por Benjamin em outros de seus escritos quando, por exemplo, em “Experiência e pobreza” o autor refere-se à Modernidade como um período

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Saúde Pública pela Escola de Saúde Pública RS. Contato: borgesfotografia@gmail.com

² Professora do Curso de Museologia e do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Mestre e Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Museologia pela Universidade de Granada. Contato: julianeserres@gmail.com

refratário às marcas, um período em que o patrimônio é descartado em nome do “atual” e a cultura é, finalmente, compreendida como um gesto violento: “Nas suas construções, nos seus quadros, nas suas narrativas, a humanidade prepara-se para, se necessário, sobreviver à cultura.” (BENJAMIN, 2013, p. 90). Percebe-se, assim, também a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o surgimento do que Joël Candau (2011, p. 125) chamou de “sensibilizações ao dever de memória”, um dever que se impõe diante do risco do esquecimento que cancelaria a própria identidade quando ocorre o esquecimento. Assim, a partir de uma relação estreita entre um “dever de memória” e uma busca pelo reconhecimento, inscritos numa “problemática moral” (RICOUER, 2007, p. 104), que diz respeito à categorias da vítima ou dos sobreviventes, comunidades não imaginadas se unem como porta vozes de memórias de experiências extremas.

Neste artigo são traçadas algumas ideias sobre a qualificação patrimonial de dois lugares, dois leprosários, criados como parte das medidas promovidas pelo Estado para o tratamento da lepra, doença endêmica, de proporções mundiais, de cura desconhecida até meados do século XX. Inicia-se apresentando o modo como foi organizada a política de profilaxia da lepra no Brasil e o que pensavam os sanitaristas dedicados à eliminação da doença, que culminaram na criação de uma rede de serviços projetados na forma de microcidades, para qual vale, ainda hoje, a definição de “Instituições totais”, cunhada por Goffman (2003, p.16). Tais instituições, os chamados leprosários, foram criados para serem auto suficientes, encerravam, dentro da sua complexidade, os bens e serviços básicos para atender às necessidades do grupo sem que os internos precisassem sair dos limites do local.

Após apresentar, brevemente, as duas instituições que integram o estudo, trataremos do modo como entendemos a importância da preservação desta memória polifônica, que parte dos lugares como evocadores de uma política violenta mas que, conforme se pode apreender dos relatos, também são lugares afetivos onde a vida em “suspensão” (Cf. AGAMBEN, 1996, p. 13) durante os anos de internação compulsória, achou novos caminhos para seguir adiante.

Durante as visitas de campo às duas instituições, que integram este estudo, optou-se por trabalhar com entrevistas narrativas valorizando os even-

tos da memória que cada morador considerou mais importante³. Além do registro oral, feito com cerca de 30 moradores, foi possível realizar entrevistas semi-estruturadas com os gestores dos dispositivos de memória criados nesses antigos leprosários e fotografar o complexo hospitalar, incluindo seus cemitérios. Além disso, o contato estabelecido com militantes do Movimento de Reintegração de Pessoas atingidas pela Hanseníase (MORHAN) por meio da rede social Whatsapp, como contato nos grupos “Morhan Brasil” e “Morhanpatrimôniohistórico”, tem sido um campo interessante para acompanhar as discussões do grupo e entender o modo como o movimento social se constitui como espaço de reivindicação de direitos e promoção de campanhas nacionais de conscientização contra o preconceito, o que reverbera no fortalecimento das identidades ligadas por uma causa comunitária.

BREVE HISTÓRICO DA LEPRO NO BRASIL

A lepra, atualmente conhecida como hanseníase, chegou ao Brasil com a colonização portuguesa e com o tráfico de escravos, sendo desconhecida a sua presença entre os autóctones brasileiros antes deste período. Há relatos de iniciativas públicas para a designação de um lugar para o isolamento de doentes no Rio de Janeiro ainda no século XVII, que só se efetivou no século seguinte, quando foi cedido o convento dos jesuítas e transformado no, então, Hospital de Lázaros. No Brasil, os mais antigos hospitais criados para isolar os doentes foram criados, portanto, no período Colonial, no Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo e, no tempo do Império, no Maranhão e em Minas Gerais. (MAURANO, 1944).

Em seu “Tratado de Leprologia: História da Lepra no Brasil e sua distribuição geográfica” o Dr. Flávio Maurano (1944) afirma que os principais focos endêmicos registrados no país durante o século XVII e meados do seguinte foram “as cidades mais importantes, política ou economicamente citadas na época”. O autor enumera os seguintes hospitais e sua distribuição geográfica durante o período do Brasil Colônia: Hospital Frei Antônio (RJ), Hospital dos Lázaros (RJ), Hospital de São Salvador (BA), Hospital de Lázaros de São

³ Os dados que serão apresentados, foram coletados durante os anos 2015 e 2016 em duas instituições da saúde, portanto, criadas nas décadas de 1930 e 1940 na região sul e sudeste do Brasil, e fazem parte da pesquisa de Doutorado intitulada: “Dispositivos de Preservação da memória em lugares de sofrimento e a comunicação de memórias indizíveis: formas de guardar, musealizar, expor e narrar as memórias”, em fase de desenvolvimento.

Paulo (SP), Hospital de Lázaros de Recife (PE), Hospital Dom Rodrigo José de Menezes (BA), Hospital dos Lázaros de Itú (SP), Hospital de São João dos Lázaros de Cuiabá (MT), Hospital de Lázaros de Sabará⁴ (MG), Hospital dos Lázaros de Tocunduba (PA), Hospitais de Lázaros (MA).

Os relatos de Maurano (1944) evidenciam a gravidade da situação de saúde instalada, a precariedade e a ineficácia dos serviços disponíveis, que mais pareciam depósitos de doentes, sem camas nem cobertas, em instalações insalubres: O autor fala de lugares em condições desumanas, e o seu diagnóstico é corroborado pela citação que o autor faz de Souza Araújo sobre um dos dois Hospitais de Lázaros criados no Maranhão:

Como asilo de leprosos é uma das piores coisas que já vi no mundo! É sórdido, tétrico o ambiente, Ali reina a miséria, a indisciplina e o vício! Vi ali casos avançadíssimos do mal destruidor. Os doentes em sua maioria deitados em redes ou pelo chão, tendo ao lado o prato de comida. As salas são imundas e cheias de moscas [...] a promiscuidade dos doentes, porcos e cães ia ao ponto de comerem no mesmo recipiente. Reinava completa indisciplina: os doentes saíam quando queriam, sobretudo à noite, frequentando os prostíbulos e para esmolar. (MAURANO, 1944, p. 138).

Os hospitais deste período e seguintes foram descritos como “simples depósitos de doentes” sendo que, alguns, “não tinham camas nem cobertas” chegando a ser comparados a “um dos círculos infernais” onde era clara a “desumana situação dos doentes”. (MAURANO, 1944 p. 130-131). Embora essa citação possa evocar situações extremas em um contexto no qual o médico e seus pares se voltavam para convencer o poder público da importância de tomar medidas para erradicar a doença, esses relatos remetem a situações semelhantes descritas sobre outros hospitais do tipo colônia, como o Hospital Colônia de Barbacena (Cf. ARBEX, 2013).

Tais hospitais tinham, portanto, por única finalidade isolar os doentes e evitar a disseminação da doença, enquanto a medicina fazia uso de diversos fármacos experimentais e buscava saber mais sobre os mecanismos da doença. Com a inexistência de um tratamento farmacológico eficaz, e o desconhecimento sobre os modos de transmissão da doença, a endemia suscitou entre os profissionais da área médica um empenho em barrar a disseminação da lepra, tendo no medo e no isolamento as únicas estratégias de controle

⁴ Este especialmente dedicado à doentes sentenciados, loucos ou indisciplinados encaminhados pelos hospitais-colônia do Estado de Minas Gerais (MAURANO, 1944, p. 136).

imaginadas no período. O diagnóstico da doença representava uma sentença: à perda da liberdade de ir e vir, segundo se pode ler nas recomendações encaminhadas pelo médico Azevedo Lima, Diretor-clínico do Hospital de Lázaros no Rio de Janeiro, criado em 1763 à 1ª Conferência de Leprologia, acontecida em Berlim, no ano de 1897, transcritas pelo sanitarista Souza Araújo:

Com uma intuição admirável em uma época em que as noções etiológicas sobre a lepra eram nulas, o Conde da Cunha organizou e mandou executar um regulamento segundo o qual “deviam ser indefectivelmente recolhidas todas as pessoas contaminadas de mal de S. Lázaro, *violentando* mesmo as que duvidassem fazê-lo voluntariamente”. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 68). (Grifos nossos)

A seguir, após informar que as tentativas de desenvolvimento do bacilo em animais não obteve sucesso, Azevedo Lima continua:

Da origem exclusivamente humana deduz-se, porém, a profilaxia da lepra: o isolamento do leproso, quer se realize no domicílio, com as devidas precauções, porque *cada leproso é um perigo para os que o cercam*, quer em um hospital. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 72). (Grifos nossos)

Percebe-se nestas duas passagens, o modo como os higienistas entendiam o problema de saúde. O doente, considerado um perigo à saúde dos sãos, precisava ser retirado do convívio social, mesmo que para isso fosse necessário o uso de violência. Com o isolamento dos doentes, sua prole deveria ser encaminhada a um asilo para crianças, pois, embora a análise de casos clínicos demonstrasse que os filhos de pais doentes não possuíam a doença, o que descartava a hereditariedade da doença, havia o risco de contaminação pelo contato prolongado.

De maneira a coadjuvar nesse processo de segregação dos doentes da coletividade, Azevedo Lima recomendava: “é preciso espalhar entre a população noções exatas do perigo a que os expõe a vida em comum com o leproso”. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 73). Criava-se uma situação de medo e egoísmo social onde cada pessoa sã devia cuidar de si mantendo distância do doente. Essa medida era aliada à ideia de higiene social que começava a se desenhar no final do séc. XIX, ainda no período do Brasil Império. O doente era desumanizado em nome de um bem maior. Para estes doentes retirados do convívio social, atribuíam-se a dádiva altruísta do sacrifício em prol da coletividade. Nos discursos dos médicos do período é comum referirem-se aos

doentes como “leprosos”, “desgraçados”, “infelizes”, e “perigosos” e a eles próprios, os sanitaristas, como profissionais dedicados a uma causa humanitária e caridosa: “[...] desgraçados que sacrificaram a sua liberdade em defesa da coletividade ameaçada [...]”. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 401). Veja-se no trecho a seguir que quando concedida a permissão ao familiar de ser isolado junto com o doente, isso respondia a uma necessidade de mantê-los dóceis, já que a prática revelava: “[...] quando lhes privamos da família os doentes se tornam irritados, revoltados mesmo, não mais aceitando ao isolamento” (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 401).

Com o que se pode chamar de uma mente visionária para o período, o médico Adolpho Lutz contesta a estratégia de pânico social em matéria intitulada “Leprophobia”, publicada na Revista Médica de São Paulo, em 1898, onde, após desconstruir alguns mitos sobre as formas de transmissão da doença, ele diz:

Eu considero um ato de humanidade combater todas essas afirmações não provadas e exageradas, tendentes a espalhar a leprophobia, que não trazem benefício real e que muitas vezes conduzem à opiniões e medidas inteiramente indignas de um século adiantado. (SOUZA-ARAÚJO, 1956. p. 106).

Percebe-se que a criação destes leprosários também chamados Hospitais de Lázaros ou lazaretos foi uma primeira medida para abrigar doentes, ainda não pautada no isolamento compulsório como profilaxia da lepra. Em 1912 se iniciaram campanhas de profilaxia contra a lepra em alguns estados brasileiros, mas foi Emílio Ribas um dos pioneiros na campanha contra a lepra no Brasil, chamando atenção das autoridades sanitárias para o problema em nível nacional.

Devido ao tempo lento de evolução da doença, a maioria dos casos só eram identificados quando, em estado avançado, alguns sinais da doença tornavam-se visíveis e identificáveis. Nisso, um longo período de potencial transmissão da doença teria transcorrido. Sobre isso, agora se pedia que o medo em relação às colônias fosse desconstruído. No Congresso Sul-Americano de Dermatologia e Sifilografia, ocorrido no Rio de Janeiro em 1918 se defendia que a notificação fosse compulsória, e o isolamento feito em asilo- colônias, assim como já acontecia da Noruega. Para isso, seriam isolados os leprosos pobres, as pessoas com boas condições financeiras poderiam optar pelo iso-

lamento domiciliar, sob vigilância, as famílias de leprosos indigentes deveriam ser protegidas e os filhos separados. Os lugares de isolamento deveriam reproduzir a vida em sociedade: “A vida dos doentes no Asilo-colônia deveria ser semelhante à dos sãos, com distrações, conforto e trabalho.” (MAURANO, 1944, p. 140). A vida devia seguir, em isolamento por tempo indeterminado, quiçá por toda a vida, entretanto estas pessoas não podiam ser um peso econômico para o Estado.

Dentro dessa organização comunitária, casais poderiam se casar, desde que ambos fossem doentes. Cônjuges de doentes internados poderiam acompanhá-los para as colônias agrícolas, desde que se submetessem às normas sanitárias estabelecidas no local e submetendo-se à vigilância sempre que determinado pelas autoridades. Os filhos nascidos desta união, assim como nos casos de mulheres grávidas com a doença, eram separados no momento do nascimento e a recomendação era de que fossem mantidos sob vigilância até a idade de 5 a 6 anos. Não acreditavam na hereditariedade da doença, mas não permitiam o aleitamento e nem o contato físico, já que os modos de transmissão da doença nunca foram muito bem estabelecidos⁵. Conforme as palavras do médico Eduardo Rabello, “a lepra é uma doença dificilmente difusível ou contaminável. A não ser em condições especiais”. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 425). Com maior prevalência da doença em regiões rurais e entre pessoas em situação de maior vulnerabilidade social. Souza-Araújo, afirma que 90 % dos casos relatados no período eram de pessoas pobres, entretanto a doença não deixou de se manifestar em pessoas com boas condições financeiras e de higiene.

Em 1920, através do Decreto nº 3.987 (BRASIL, 1920) foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) que instituiu, entre outros, a criação do Serviço de Profilaxia da Lepra e a criação de hospitais de isolamento do tipo colônia-agrícola, sanatórios (para pessoas capazes de manter com seus fundos o custo do local, mais reservado), asilos (para doentes improdutivos). (MAURANO, 1944).

⁵ Sabe-se que a transmissão se dá por contato prolongado, em pessoas que não são naturalmente imunes ao Bacilo de Hansen, por meio das gotículas salivares ou fluídos nasais de pessoas que se encontrem em fase de transmissão da doença. Nos dias de hoje, com o tratamento poliquimioterápico (PQT), à base de sulfonas, o bacilo perde seu poder de contágio já partir da primeira dose do remédio.

Com a presença da doença em todos os estados brasileiros, entendia-se que a lepra era um problema de saúde pública e, como tal, carecia de atenção em nível nacional, e uma parceria com os estados para pensar o isolamento dos potenciais transmissores da doença e uma conscientização para a educação sanitária da população saudável. Assim, com o objetivo de centralizar a política de combate à endemia o DNSP criou, então, a Inspetoria de Profilaxia da Lepra e Moléstias Venéreas. Em 1921, com o Decreto nº 16.300, a lepra passa a ser encarada como endemia de progressão geométrica (SOUZA-ARAÚJO, 1956):

[...] um problema sanitário complexo, cuja solução exigia todo um sistema de medidas profiláticas: recenseamento de doentes, medidas para isolamento nosocomial ou a domicílio, tratamento, vigilância dos que não ficavam internados, exame sistemático dos comunicantes, a preservação da prole do leproso e a educação sanitária. (MAURANO, 1944, p. 144).

Souza Araújo ao relatar sua experiência como sanitarista, engajado na definição de um plano profilático para o combate à lepra em nível nacional; apresenta muitas informações sobre a história da lepra durante o período Republicano, entre elas o surgimento do Departamento Nacional de Saúde Pública e a criação da Inspetoria de Profilaxia da Lepra que, como primeira medida, deu início ao levantamento censitário da lepra em dezoito estados brasileiros, onde eram registrados os casos de pessoas doentes e seus comunicantes. Outra medida da Inspetoria foi afastar os doentes das profissões até então exercidas e a criação de dispensários foram uma tentativa de facilitar o tratamento à base de óleo de Chaulmoogra⁶. Além disso, auxiliando na identificação dos casos omissos os Dispensários eram estruturas estratégicas de tratamento, mas também de vigilância, pois, com a esperança de tratamento os doentes procuravam os serviços de profilaxia por livre demanda. Entretanto, a criação destes serviços não agradava a população, que protestava com relação à proximidade dos locais e a circulação dos doentes. Os locais representavam uma fonte de poluição das cidades: “Uma das acusações que se tem feito a tais dispensários é o mau efeito causado pela romaria de enfermos que para

⁶ Os derivados da planta Chaulmoogra eram originalmente utilizados na Ásia para tratar doenças que acometem a pele, e até a década de 1940 foram a única esperança para a cura da lepra, embora Souza-Araújo (1956, p. 463) deixe claro que sua função era apenas auxiliar ao tratamento, pois nunca foi observado o desaparecimento do bacilo a partir do controle desta terapia.

eles se dirigem, proporcionando espetáculo desagradável e aterrorizador para o público.” (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 502).

Em 1926, o médico Belizário Penna em sessão realizada na Academia Nacional de Medicina, no dia 17 de junho, propôs o que ele batizou de “solução brasileira” (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 415), a proposta era a criação de dois municípios que abrigassem todos os doentes do país, sem distinções. Penna sugeria que cada município funcionasse de modo independente “[...] vivendo das rendas dos próprios leprosos como uma pequena nação, pertencendo aos leprosos, que teriam o direito de governá-lo e dirigi-lo como entendessem [...]” (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 417). Ele diz:

[...] o doente crônico, seja de que moléstia for, hospitalizado ou não, *é um peso morto*, ainda que esteja em condições de trabalhar e produzir. Quando asilado pelo governo, nada mais produz; é um infeliz, que *pode viver 10, 20, 30 anos, pesando sobre a economia da coletividade*, ao passo que, se dermos liberdade a esses indivíduos e lhes proporcionarmos num mundo a parte, o meio de vida perfeitamente igual ao nosso, parece-me Sr. Presidente, que teríamos encontrado a solução para o caso, pois a maioria dos leprosos *iriam espontaneamente procurar esses lugares*, onde estariam a sua vontade, sem causar *pânico*, sem causar *repugnância* a quem quer que seja, por serem *todos iguais* nesse município. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 417) (grifos nossos).

As deliberações envolvendo o futuro dos doentes de lepra no período não eram animadoras para quem possuía a doença. O isolamento era realizado sem perspectiva de cura: “[...] não se conseguirá esse isolamento, absolutamente, a não ser que possamos prometer a cura [...]. Mas se o prometêssemos, seria um engano [...]”. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 422). Ainda ao debater o isolamento como medida profilática afirmavam: “Não há dúvida que, se pudéssemos reunir compulsoriamente todos os leprosos em um leprosário, pela vida inteira, seria o ideal, seria a melhor providência” (Idem, p. 422). Discutiam, ainda, se seria melhor o modelo draconiano onde o isolamento, realizado em ilhas, era total, a exemplo de Hawai, Philipinas e Nova Caledônia. Contudo suas análises evidenciavam que nenhum destes casos havia dado bons resultados.

Assim, a solução brasileira sugerida por Penna não era apenas ultrapassada, mas uma tentativa clara de livrar-se do problema, transferindo aos doentes a responsabilidade de sobreviver em exílio por sua própria conta, desde que separados das vistas de todos, sem ônus ao Estado. Essa proposta

de criação de “municípios de leproso” com organização interna, e funções desempenhadas pelos próprios doentes moradores, não deixou de acontecer, em alguma medida, com a criação dos hospitais-colônia, que tinham a forma de microcidades, cada um com prefeitura, cineteatro, cadeia, igreja, padaria, sapataria, enfermaria, cemitério etc., administrados internamente pelos próprios doentes, recebendo insumos do estado, mas também produzindo bens de consumo de modo autossuficiente e capazes de fornecer insumos a outros hospitais⁷.

Portanto, seguindo as recomendações internacionais estipuladas na Conferência de Leprologia realizada em Berlim, em 1897, de Bergen em 1909 e em Calcutá, em 1920, organizou-se o sistema sanitário brasileiro encabeçado pelos médicos sanitaristas Carlos Chagas e Eduardo Rabello que, seguindo as recomendações extraídas das Conferências internacionais, pretendiam resolver o problema brasileiro atuando nas frentes de assistência hospitalar e higiene pública, tendo no isolamento o principal instrumento da campanha de profilaxia da lepra.

Ao invés de afugentar o leproso, cumpre-nos agora atraí-los ao abrigo do nosso amor e da nossa bondade, assisti-lo com todos os recursos da nossa capacidade técnica e para ele organizar a terra, que lhe foi tão cruel, um oásis do céu. (SOUZA- ARAÚJO, 1956, p. 367).

Assim, segundo as palestras do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde, publicadas pelo Diretor do Serviço Nacional da Lepra entre os anos de 1944 e 1945, “o armamento anti-leproso” (AGRÍCOLA, 1946, p. 11) estava definido a partir da criação de uma rede de leprosários para que os doentes fossem isolados nos próprios estados de origem. Eram isolados doentes contagiantes e não contagiantes, desde que indigentes. O plano nacional durante a Era Vargas, estava inflamado pelo ideal desenvolvimentista do nacionalismo, nesse sentido, “[...] outro fator que impulsionou a ação no combate à doença foi sua associação com o subdesenvolvimento”. (SERRES, 2009, p. 95). Assim, a política profilática, por meio da criação desta rede de isolamento, apoiado pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, investiu na criação de hospitais do tipo colônia agrícola e na am-

⁷ Como aconteceu no Hospital- Colônia Itapuã, em Viamão, RS, que fornecia madeira para as caldeiras, carne e frutas para o Hospital Psiquiátrico São Pedro, Hospital do Estado localizado em Porto Alegre.

pliação dos leprosários existentes. Para Oswaldo Cruz o hospital do tipo colônia-agrícola não era muito diferente, portanto, da ideia de Belisário Penna, mencionada anteriormente: “uma pequena cidade, com sua existência própria, onde se encontram todos os elementos da vida necessária, onde cada qual pode exercer livremente sua profissão.” (AGRÍCOLA, 1946, p. 12). As plantas para a construção dos novos leprosários deveriam seguir a recomendação da divisão dos Hospitais-colônia em três zonas principais: “a dos sadios, a da administração ou intermediária e a dos doentes” (AGRÍCOLA, 1946, p. 12), também conhecidas como: saúde, intermediária e suja. Estes deveriam, ainda “ser separados por idades, sexos e formas clínicas” (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 401).

Na década de 1940, segundo Ernani Agrícola (1946, p. 12), a rede de leprosários em funcionamento contava com “[...] 35 estabelecimentos, sendo 25 do tipo colônia (colônia agrícola, asilo colônia e hospital-colônia), 2 de sanatório, 2 de hospital e 6 de asilo” e estavam em construção 5 colônias, três quase terminadas. A campanha foi organizada segundo o que chamavam “modelo tripé”, onde o hospital-colônia era apenas um dos instrumentos. Além dele haviam os Dispensários onde eram feitos os diagnósticos e que também servia para atrair os doentes, como mencionado anteriormente, e os Preventórios, locais para onde iam os filhos separados, também chamados “órfãos de pais vivos”. Aliás, no presente, esta tem sido a medida mais devastadora em se tratando do sofrimento decorrente do isolamento compulsório, uma vez que estas crianças hoje são adultas e começam a falar sobre a experiência de uma vida inteira sem conhecer os pais, muitas encontrando familiares e ouvindo sua versão dos fatos sobre a separação, apenas hoje, conforme declaração recente da filha separada, Helena Bueno:

Quero aqui deixar registrado o meu eterno agradecimento ao Morhan - Movimento de Reintegração das pessoas atingidas pela hanseníase, pois foi através deste Movimento que tomei conhecimento no ano de 2011, com 50 anos de vida, e que eu pude entender o motivo pelo qual fui órfã de pais vivos, E ao mesmo tempo quero deixar aqui uma notícia para lá de ótima, é que eu pude conhecer, finalmente, a minha família por parte de pai no feriado de 15 de novembro de 2016. E através deste contato com minha tia e primos pude finalmente também encontrar minhas outras duas irmãs, o qual eu tinha conhecimento desde os meus 18 anos. (BUENO, Whatsapp: Morhan Brasil, 17 nov. 2016).

Segundo Keila Carvalho (2012, p. 125), o “poder terapêutico das sulfonas” foi descoberto em 1941 nos Estados Unidos, pelo médico Guy Faget, a partir de “experiências desenvolvidas no Leprosário de Carville”. Este tratamento garantia a interrupção da transmissão dos bacilos. Ainda, segundo a autora, no Brasil os medicamentos à base de sulfonas começaram a ser testados em 1944 no leprosário Padre Bento em São Paulo, e no Hospital-colônia Santa Izabel em Minas Gerais. (CARVALHO, 2012).

Apenas em 1944 a Lei nº 610 estipulou as medidas da Profilaxia da Lepra, dentre as quais, o isolamento compulsório, nota-se, portanto, que a campanha profilática encabeçada pelos sanitaristas brasileiros, pautada nas recomendações internacionais, teve início e o seu auge antes da aprovação desta lei. Logo a seguir, como a sulfona começava a surtir resultados, começou a ser posta em xeque a necessidade do isolamento e iniciou-se um processo de reivindicação pela abertura dos portões dos hospitais. Mas, foi apenas quase vinte anos depois, através do Decreto nº 968, de 1962, que o isolamento deixou de ser obrigatório, mas continuou sendo realizado por, no mínimo, mais uma década, segundo relatos dos antigos moradores do Hospital Santa Izabel (MG) e relatos e fontes documentais do Hospital Colônia Itapuã (RS).

PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DO LUGAR: NOVOS USOS, DESUSOS, ABANDONO, FANTASMAGORIA E RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO NO TEMPO

Neste trabalho falaremos a partir de dois destes lugares, o Hospital Colônia Itapuã (HCI), localizado em Viamão, RS, inaugurado em 1940 que isolou mais de duas mil pessoas e o Hospital Colônia Santa Izabel (HCSI), inaugurado em 1931, em Minas Gerais, região sudeste do Brasil, que isolou aproximadamente, 4 mil pessoas. A escolha dos dois lugares, como estudo de caso se deu em função de sua formação histórica e peculiaridades no tempo presente. O HCI foi criado para receber pessoas de todo o Rio Grande do Sul e se mantém até hoje, no campo da saúde, isolado geograficamente e pouco conhecido pela parcela da população que não teve contato com a doença. O HCSI foi criado para ser um hospital-colônia modelo para os outros 4 hospitais criados em Minas Gerais e recebeu quase 4 mil pessoas, além de ser, no presente, um núcleo fortemente engajado a favor da preservação do lugar como patrimô-

nio cultural e na transmissão das memórias como forma de coesão dos grupos e um modo de não “romper o fio da memória”. (CANDAUI, 2011, p. 139).

Após visita de campo aos dois lugares, percebeu-se na escolha do terreno resquícios das estratégias iniciais pautadas pelo modelo draconiano, ou seja, locais de difícil acesso, isolados dos grandes centros, onde a própria geografia do local dificultava as tentativas de fuga. O Hospital-Colônia Itapuã, localizado a 50 km de Porto Alegre, no município de Viamão, Rio Grande do Sul, foi inaugurado em 1940 e faz divisa com o Parque Estadual de Itapuã (reserva ambiental), Rio Guaíba e a Lagoa Negra. Já o Hospital-Colônia Santa Izabel, em Betim, Minas Gerais, distante 47 km da capital mineira, foi inaugurado em 1931 e faz divisa com o rio Paraopeba.

HOSPITAL-COLÔNIA ITAPUÃ

Ao chegar no Hospital- Colônia Itapuã atualmente tem-se a sensação de chegar a um lugar que parou no tempo. No lugar foi mantida a estrutura original do complexo, notando-se o desaparecimento de alguns elementos, como o forno de incineração, o coreto da praça, os demais elementos arquitetônicos do conjunto, embora, a maioria em desuso, mantém-se em estado de quase abandono e acionam ausências que contrastam com os espaços vazios antes ocupados. Espaços que colocam em evidência os “não-ditos” e o “invisível” (FLEURY; WALTER, 2011, p. 26) da experiência que a memória das pedras, em si, não é capaz de transmitir.

Do ponto de vista construtivo, o Hospital foi planejado obedecendo um modelo nacional, inspirado na Leprosaria Modelo nos Campos de Santo Ângelo, no Estado de São Paulo. Dividido em “três zonas”: a zona sadia, a intermediária e a zona dos doentes. Na “zona sadia” havia uma residência para o médico diretor, uma para o administrador, casas geminadas para os funcionários, uma usina geradora de eletricidade, garagem e moradia para motorista. Na “zona intermediária” encontravam-se os prédios da administração, da padaria, a casa das Irmãs, o pavilhão de observações e a futura casa do capelão. Na “zona suja” ficavam os 14 pavilhões “Carville”, as 11 casas geminadas, cozinha, refeitório, hospital com ambulatórios, enfermarias (mulheres e homens), lavanderia, capela, forno de incineração, necrotério, oficinas, cemitério. À entrada da “zona suja” ficariam o *parlatório* e o expurgo. O Hospital ainda

contaria com uma área rural.⁸

O engenheiro responsável pela fiscalização do projeto dizia que o Leprosário era uma obra de vastas proporções, uma verdadeira cidade em miniatura, conforme notícia divulgada no *Jornal do Estado* (1937):

[...] de maneira que os enfermos reunidos ali não tenham a impressão de serem indivíduos para os quais se volta o desprezo e a repugnância de seus semelhantes, mas que, ao contrário, se sintam inteiramente à vontade, dentro dos limites do Leprosário [...].

Este “sentir-se à vontade” dentro do Leprosário exigia que se redefinissem papéis sociais. A instituição esperava que os doentes obedecessem às “regras da casa” (GOFFMAN, 2003) e às pessoas externas, mesmo familiares de internos era interdito e ou condicionado o acesso.

O Hospital Colônia Itapuã ainda mantém suas fronteiras e protocolos de entrada e saída como um estabelecimento da saúde. Em 7 de julho de 1972, influenciados pela Lei da Reforma Psiquiátrica, que propunha o fechamento dos hospitais psiquiátricos, a reintegração social das pessoas institucionalizadas e o tratamento em serviços de atenção de caráter aberto, foram transferidos para o HCI os primeiros 17 pacientes, todos homens com idade entre 18 e 45 anos, com relativa autonomia e em condições de trabalho para morar no HCI e serem reabilitados pela laborterapia. a versão oficial dos fatos, que abrandava mais uma estratégia de perpetuação da exclusão social sofrida com o confinamento, era a de que o HCI funcionaria como Colônia Agrícola e os moradores do HPSP teriam qualidade de vida, pois sairiam do “Hospício”. No entanto, a partir de diversos relatos de funcionários que trabalharam nas duas instituições e de funcionários que cresceram dentro do HCI é possível inferir que, na melhor das hipóteses, tal política era falha, pois só foram para lá pacientes homens e em condições de trabalhar. O trabalho era obrigatório e o pagamento era irrisório, segundo o servidor público Jairo Antão⁹, que trabalha há mais de 30 anos no Hospital-Colônia Itapuã e lembra: “O paciente mental tinha que trabalhar. Ele era forçado a trabalhar. Chegava no quarto, acordava o paciente e se ele não queria era agarrado, medicado e até contido”. Neste período o HCI além de ser autossuficiente também fornecia lenha e alimentos

⁸ Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias, M. D. Interventor Federal, pelo Dr. José Bonifácio Paranhos da Costa, Diretor Geral.

⁹ Informação colhida em palestra no Memorial do HCI, proferida no dia 8 de março de 2016. Jairo.

produzidos na colônia o HPSP, Partenon e Manicômio judiciário, segundo informou o psicólogo do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Xavier¹⁰.

Criou-se neste momento uma ala psiquiátrica numa das áreas da colônia. Inicialmente os moradores da hanseníase que lá permaneceram, mesmo após a abertura dos portões, exigiram da diretoria que fosse construída uma cerca alta dividindo as duas zonas, separando os grupos. “Os pacientes psi não querem ser identificados como leprosos. Os hansenianos não querem ser identificados como loucos” disse o psicólogo do Estado do RS Eduardo Xavier em entrevista. Veja-se que na década de 1970 já havia a cura e mesmo assim o estigma permanecia associado ao medo de contaminação por proximidade. Esta cerca, mais adiante foi colocada abaixo e hoje convivem ambos os grupos no local. Destaca-se com essa passagem a característica de segregação desde sempre associada ao lugar, que apesar de sua beleza natural e tranquilidade próprias das zonas rurais, permanece como característica do lugar criado não apenas para isolar, mas como uma forma de invisibilidade programada. Durante pesquisa de campo, o depoimento de uma antiga moradora, proveniente da cidade de Caxias, hoje com 87 anos de idade, ilustra essa função: “Eu vivi escondida pela minha família, porque naquela época a família era muito discriminada. O estigma é horrível! Minha cunhada até hoje não sabe. Meu irmão nunca contou.” (Diário de campo. Sr^a. I.¹¹ 9 nov. 2016.).

Atualmente vivem no local 22 pessoas isoladas para profilaxia da lepra: 10 residem nas casas geminadas dentro do hospital, 7 já casa na comunidade, próxima ao hospital, 5 estão na enfermaria e 42 com diagnóstico de doença mental dos que chegaram na década de 1970.

Entre os bens edificados no conjunto da colônia o único bem tombado foi a Igreja Evangélica, construída pelo alemão Theodor Alexander Josef Wiederspahn. Tombada em 2010, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul, (IPHAE), o registro de seu inventário destaca a qualidade arquitetônica e a sua representatividade como a última obra do arquiteto e não há no inventário nenhuma relação com a história do lugar além da sua localização. Devido ao desuso e a sua condição de

¹⁰ Em entrevista cedida a Daniele Borges Bezerra no dia 11 de maio de 2015.

¹¹ Quando forem utilizadas iniciais, estamos respeitando a solicitação do interlocutor em não informar seu nome verdadeiro. Nos casos em que os nomes citados aparecem significa que a pessoa gostaria de ser identificada.

isolamento, como o restante do conjunto da instituição, o único bem tombado do HCI encontra-se em estado lastimável de conservação.

Como iniciativa mais recente relativa à memória do lugar, em 27 de novembro de 2014, foi criado o Memorial HCI, como uma forma de “organizar” os discursos sobre o passado¹². Como objetivo, o Memorial propõe “conhecer e entender o passado de uma medida extrema que tinha por finalidade a contenção da propagação da hanseníase” (CORTINAZ; WALLNER; WANKE, 2014). O memorial procura mostrar o dia-a-dia de pessoas em um hospital colônia, através de objetos, documentos, fotografias e histórias da época (Idem). Instalado na antiga Casa das Freiras, onde funcionava o CEDOPE, o acervo reúne objetos da época, pertencentes na sua maioria à Instituição, como frascos da antiga farmácia, equipamento de esterilização, moedas de circulação interna, fotografias, documentos, além da reprodução de ambientes. Os objetos pertencentes aos antigos internos existem, mas estão menos representados na exposição e, pode-se dizer que, sua exposição tem cunho ilustrativo mais do que representativo.

Idealizado e organizado por dois profissionais da saúde, a enfermeira Rita Camello funcionária do governo do Estado do RS e Marco Lucaora, artista plástico, responsável pelo Serviço de Preservação de Memória Cultural e Histórica dos Hospitais do Estado do RS. No HCI a mentalidade tutelar da área da saúde é, ainda, muito forte. Com o hospital em funcionamento, mas ainda isolado, desconhecido para a grande maioria das pessoas o Memorial não conta com um plano de Comunicação museológico e para visitá-lo é necessário agendamento prévio por e-mail. As visitas são realizadas em grupos e antecedidas por uma palestra de uma hora e meia, geralmente, direcionadas para as áreas da Saúde ou do Direito, onde a enfermeira responsável fala sobre a história da lepra no mundo e no local. Após a palestra e a visita guiada às

¹² Em 2000, por ocasião da comemoração do aniversário de 60 anos da Colônia Itapuã, foi inaugurada uma exposição contando a história da instituição. Nesse mesmo ano foi criado nas dependências do hospital um Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOPE), reunindo tanto a documentação produzida pela instituição em suas atividades médico-administrativas quanto pelos internados, no desenvolvimento de sua vida social, além de um conjunto de entrevistas, realizadas com as antigas religiosas que trabalharam na instituição, médicos, funcionários, ex-pacientes. O CEDOPE ainda organizou uma fototeca e guardou alguns objetos encontrados no hospital. Preservar a memória do Itapuã, passava por preservar esses documentos, entretanto o CEDOPE não teve perenidade, oscilando entre períodos de abertura e fechamento.

dependências do Memorial percorre-se a área externa do Hospital passando pela enfermaria, padaria, casas geminadas construídas para os casais, delegacia, igrejas, cineteatro, quadra de esportes, etc. Durante este percurso é raro encontrar algum dos antigos moradores circulando no local e o contato com eles é desincentivado, como se percebe na fala de Marco Lucaora:

Então, tu não precisa ver o paciente. Não precisa entrar numa enfermaria. Uma que tu não sabe qual vai ser a reação da pessoa que vai tá... Se ela vai ficar enjoada, se vai dar náusea, porque, assim, tu quer olha a ferida? Tu quer ver o pé assim? Tu não sabe nem qual é a reação da pessoa, do constrangimento, de qual a reação que tu vai ter, tipo: “ah, que horror!”. (LUCAORA, Entrevista, 11 maio 2015).

Em entrevista realizada com a enfermeira Rita Camello ela diz: “Queríamos mesmo guardar um pouco das memórias e histórias de vida vividas no HCI.” (CAMELLO, 11 mar. 2016). Percebe-se na fala da idealizadora que o foco está na preservação das memórias como parte da história da instituição, onde as memórias individuais estão em relação com o lugar mas o lugar não está em relação com as memórias. Já que a sucessão das pessoas e dos grupos demonstra que estas são passageiras, números engavetados nos registros do CEDOPE. Ou, dito de outro modo, parece que é importante registrar o que houve no lugar, não para atender a uma “problemática moral” (RICOUER, 2007, p. 104), mas porque estas memórias fazem parte da história do lugar.

Com um percurso temático distribuído em 20 salas, a experiência no memorial do HCI é impactante, pois é introduzido por uma palestra de uma hora e meia onde a enfermeira fala da história da lepra no mundo até chegar ao local e, seguindo a lógica cronológica da sua exposição, começamos a visita guiada pela sala: “História da lepra no mundo”, onde os idealizadores apresentam “o histórico da lepra, seu mapa com os caminhos, o pecado divino, a cerimônia de separação do leproso, o lázaro, objetos utilizados pelo doente da Idade Média.” (CAMELLO, 11 mar. 2016). A sensação diante do manequim que figura na instalação criada na sala “História da lepra no mundo” representando Lázaro ou todos os doentes de lepra estigmatizados durante o período Medieval causa uma sensação desagradável que faz pensar nos “gabinetes de curiosidade” (FERNÁNDEZ, 2001), onde não há identidade, apenas um inventário funcional das coisas para ilustrar uma dimensão genérica da vida em isolamento. Seleção, classificação, estetização e exposição que poderiam

ser uma resposta moral a um trabalho de memória coletivo mas, ao contrário, parecem silenciar o passado colocando em evidência o paradoxo museal apontado por Annette Becker e Octave Debary (2012, p. 9 e 126): “*Les musées sont faits pour oublier*” ou, ainda, “*dés musées et des mémoriaux à pouvoir tenir lieu de mémoire à la place des hommes et de leur perte*”.

HOSPITAL-COLÔNIA SANTA ISABEL

Diferente do Hospital-Colônia Itapuã, que preserva sua volumetria original de microcidade, o Colônia Santa Isabel, tombado em nível municipal pela Fundação Artístico Cultural de Betim (FUNARBE) tornou-se um bairro, hoje conhecido como Citrolândia, com cerca de 40.000 pessoas, constituindo-se como uma área urbana periférica da cidade de Betim, onde vivem aproximadamente 300 pessoas remanescentes do período de isolamento compulsório, seus familiares, e pessoas sem relação com a história do lugar, que adquiriram ou se apossaram de terras na região da colônia e ali fixaram residência, contribuindo para a diluição das fronteiras espaciais do lugar. Em Betim, o HCSI mantém ativa a enfermaria que atende aos antigos moradores com sequelas severas e o antigo hospital, que agora se chama Casa de saúde Santa Isabel, atende à comunidade em geral. Percebe-se com isso, que houve uma diluição das fronteiras físicas que outrora fechavam o lugar.

A segunda vida (DEBARY, 2010) dada ao lugar pela comunidade de antigos moradores e pelos novos moradores que chegaram, no entanto, não cancela a memória do lugar. Percebe-se um esforço em transmitir o que foi vivido seja por meio de uma entonação engajada da memória que redesenha continuamente as identidades no tempo presente, seja através da exposição diária de objetos e fotografias que o Memorial José Avelino, fundado em 5 de outubro de 2005, apresenta como vestígios preservados do passado institucional e comunitário da vida na colônia¹³. Ao discutir a “função pública da memória coletiva” a partir de uma crítica feita à obra de Paul Ricouer “A memória, a história, e o esquecimento”, Jeffrey Barash (2012, p. 64) enfatiza a dimensão abordada por Ricouer na qual a memória é “portadora de uma reflexão moral”. Para Barash (2012, p. 70), “a lembrança que um grupo retém

¹³ Ou ainda, a partir da militância no Movimento de Reintegração das pessoas atingidas pela Hanseníase (MORHAN), nomeada por muitos como a “família Morhan” onde se uniram pessoas em busca de reconhecimento, partilha, e busca de direitos.

de uma experiência partilhada constitui assim o primeiro ‘lugar’ da memória coletiva”, mas a memória coletiva não seria nem a “imagem” fiel do acontecimento partilhado, nem a incorporação simbólica que cada pessoa reteve do evento comum. O autor afirma que é a incorporação simbólica da experiência partilhada que “alça a memória além da esfera pessoal e lhe confere um sentido que se comunica em uma esfera comum e pública” (BARASH, 2012, p. 72) é esta incorporação simbólica que torna a memória coletiva capaz de “perpetuar-se muito além das vidas dos que diretamente presenciaram um acontecimento”, ou seja, a incorporação simbólica da experiência compartilhada determina a consolidação da identidade do grupo e a persistência da memória para além do campo individual.

Com relação à articulação e engajamento dos grupos que viveram as consequências do isolamento, percebemos uma relação entre a *mise en scène* das lembranças no campo individual e a busca pelo reconhecimento no campo coletivo, congregados em torno do Movimento de Reintegração das pessoas atingidas pela Hanseníase (MORHAN) tendo no Movimento um ponto de ancoragem e convergência para a manutenção desse substrato simbólico da experiência partilhada. Esse engajamento comunitário é observável em todos os estados brasileiros onde há uma sede composta por integrantes do Movimento. No Rio Grande do Sul, onde não há sede ou representantes do Morhan, percebe-se uma memória tutelada pela instituição, de característica asilar, onde se percebe não apenas o exercício do silêncio mas, também, o da invisibilidade. Sem querer atribuir ao Morhan a autonomia de que são capazes as pessoas, busca-se com isso apenas salientar a evidente mobilização desencadeada em busca de direitos a partir do incentivo ao compartilhamento da memória. A Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007, que institui o pagamento de uma pensão mensal, no valor de 750 reais, como indenização para as pessoas que passaram por internação ou isolamento compulsório até o ano de 1986, é considerada uma grande conquista do Movimento que deu subsídios para os projetos de Lei nº 3.303 e nº 4.907 em tramitação desde 2012, que defendem a inclusão dos filhos separados na lei de indenizações. A Lei nº 11.520 reconhece, publicamente, a Política profilática da lepra como violência do Estado, mesmo que o isolamento sanitário continue sendo acionado em situações epidemiológicas em que a saúde coletiva esteja em risco.

Com o slogan “Hanseníase tem cura, o preconceito não” o Movimento, fortemente radicado em Minas Gerais e outros estados, não apenas estimula o compartilhamento das experiências de isolamento e separação, mas também luta para manter em movimento um processo de desconstrução do estigma historicamente associado à doença, de modo que o compartilhamento das experiências seja uma estratégia para colocar em pé de igualdade a “comunidade da vítima” e a “comunidade violenta” (o Estado brasileiro e a sociedade omis-sa) em se tratando do exercício da cidadania, por décadas limitado. Assim, é possível que a narrativa acerca dos eventos dolorosos, enquanto expressão humana, possa restabelecer, a partir do reconhecimento, o equilíbrio frágil existente entre o status da pessoa saudável, o status da pessoa diagnosticada com lepra, no período em que o diagnóstico “representava uma condenação social” (SERRES, 2009, p. 137) e o status da pessoa que ainda sofre as consequências do preconceito no presente.

Diferente do que ocorre no Hospital-colônia Itapuã, em Santa Izabel ocorre um engajamento a favor da manutenção e da transmissão das memórias de quem viveu o isolamento, por elas mesmas. O próprio Memorial José Avelino que foi batizado com o nome do primeiro interno do local, foi idealizado e organizado por antigos moradores com apoio da Fundação Hospitalar de Minas Gerais (FHEMIG), desde 2005 até hoje o espaço é aberto diariamente pelo Sr. Aldecir Pereira dos Santos, natural do norte de Minas, morador há vinte anos na Colônia Santa Izabel, um dos fundadores do espaço de memória. O Sr. Aldecir conta que muitas pessoas de fora visitam o local em busca de informações, fazendo pesquisas na área da história e da saúde, segundo ele muitos trazem o resultado da pesquisa, o que o deixa muito contente por se sentir útil. Além do Memorial José Avelino está sendo construído um novo museu, no prédio da antiga enfermaria masculina, com verbas do Governo federal através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e contrapartida do Município de Betim, que pretende reunir no local, além de objetos, documentos, livros e fotografias, também vídeos e depoimentos orais que recuperem e preservem a memória de quem viveu no lugar, uma proposta inspirada no modelo japonês e em consonância com a *International Coalition of Historic Sites of Exclusion and Resistance*¹⁴ que busca parcerias internacionais para

¹⁴ Acessível em <http://www.leprosyheritage.com/>

a o reconhecimento destes sítios históricos, que serviram como leprosários, como patrimônio cultural mundial.

Para Ricouer (1998, p. 1), “a passagem da memória à narrativa” impõe-se, de modo privado ou de forma pública, como uma declaração de que “eu estava lá”. Em Santa Izabel os testemunhos narrados em primeira pessoa permitem configurar mentalmente um imaginário do que foi e já não é mais naquele lugar. O fenômeno de transmissão das memórias em primeira pessoa observado na Colônia Santa Izabel é tão impactante quanto uma imersão no interior dos espaços vazios do Hospital-Colônia Itapuã, mas, em sentido oposto, permite imaginar o que está ausente, pois as narrativas tornam-se representações da experiência compartilhada. Na fala da Sr.^a F. é possível identificar o valor da história individual na constituição das identidades no presente, ao mesmo tempo em que se configura um discurso de não vitimização, apesar da dor: “Eu sou filha separada, não tive oportunidade. Mas aqui todo mundo tem história, ninguém é coitado, não.” (Sr.^a F., Entrevista, 20 jan. 2016).

Assim como as narrativas orais, os lugares onde se ancoram as memórias estão investidos da potência narrativa que o símbolo evoca, pois, conforme Pierre Nora (1981, p. 21), “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica”. Estes lugares ambíguos “intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade; numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel [...]” comportam memórias plurais e são capazes de “bloquear o trabalho de esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial [...]” (NORA, 1981, p. 22), sendo acionados como substrato para a identidade individual e dos grupos.

A MEMÓRIA COMO PATRIMÔNIO: A TRANSMISSÃO DAS MEMÓRIAS COMO UMA FORMA DE PRESERVAÇÃO DO PASSADO COMPARTILHADO

Projetos de tombamento em andamento, e bens já tombados em antigas colônias para o tratamento da lepra, no Brasil, evidenciam que o Patrimônio, enquanto instrumento de reconhecimento cultural, está sendo acionado a partir das características arquitetônicas desses bens. É um tanto óbvio que a estrutura arquitetônica do conjunto funcione como uma mostra do passado,

que suscite a evocação de memórias individuais e coletivas e que, portanto, precisa ser protegida, para que não desapareça. Entretanto, também é claro que o reconhecimento oficial dos órgãos de preservação não são capazes por si só de fiscalizar e, muitas vezes, de preservar os bens edificados tombados. No que tange ao patrimônio da saúde, como é o caso dos hospitais e seus acervos, quem os fiscaliza? Percebe-se que o tombamento em si não é garantia de preservação dos bens. No HCI, no Rio Grande do Sul a igreja evangélica tombada pelo IPHAE está em estado de total abandono, aberta, vazia, com vitrais quebrados e partes do teto desabado, que levou ao deterioramento dos assoalhos e a propagação de plantas e fungos nas paredes. Por outro lado, a igreja católica, que não foi tombada, mas que recebe atenção dos funcionários e de membros da comunidade através de pequenos reparos, preserva-se em condições melhores.

A Colônia Santa Izabel, em Minas Gerais, tombada como patrimônio cultural de Betim, pela FUNARBE, com alguns prédios da antiga colônia em perfeito estado de conservação, também possui prédios abandonados que foram depredados e descaracterizados com o crescimento do bairro e a ausência de fiscalização do poder público. Em Santa Izabel a antiga estrutura da microcidade se diluiu. Sobre esse aspecto existem pontos positivos e negativos, talvez mais positivos do que negativos. Tem-se a sensação de que hoje a memória oral sobrepujou a memória das pedras naquele local, e de que o crescimento e a invasão da cidade, com a descaracterização do formato colônia-agrícola é uma declaração de direitos que impulsiona a luta para seguir adiante e encontrar brechas para o futuro utilizando as velhas pedras como alicerce para a consolidação de uma memória exorcizada e pacificada.

Quando pensamos que alguns destes locais, em algum momento, também cumpriram uma função de isolamento para outros grupos de indesejados – tal como o HCI em Viamão, que a partir da década de 1970 recebeu um grupo de internos crônicos do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Ou como é o caso de Robben Island, no Sul da África, local que isolou os doentes da lepra nos séculos XIX e XX, fechado em 1931 e reabilitado como prisão de segurança máxima na década de 1960, onde ficou preso Nelson Mandela – e temos notícias de que os atuais gestores do Departamento de Coordenação dos Hospitais Estaduais (DCHE) projetam uma nova transferência de pa-

Imagem 1- Túmulos do Cemitério da Colônia Pirapitingui, SP, 2011.



Fonte: Helena Bueno.

cientes crônicos, agora os últimos moradores do Hospital Psiquiátrico São Pedro, com a proposta de uma velhice tranquila. É difícil não pensar que este lugar continua servindo como uma estrutura para abrigar aqueles que não se encaixam no mundo produtivo. Um contínuo exercício da função asilar que nesse caso é perpetuada pela ausência de políticas de inclusão efetivas. Sob o ponto de vista do patrimônio cultural, a questão que se coloca é o risco de progressivo apagamento da memória do lugar com os novos usos possíveis encontrados pelos gestores do campo da saúde pública que não conseguem identificar nessa história a importância do lugar como “lugar de memória”¹⁵.

Tais lugares de isolamento integram a categoria do “excepcional” por serem capazes de apresentar características peculiares, produzidas no seio da cultura, enquanto mecanismos de controle que interferiram sobre a liberdade de milhares de pessoas. Lugares que, como efeito colateral de sua função, eram promotores de sofrimento. Sofrimento primeiro provocado pela ruptura inesperada, a brusca e violenta mudança de vida ocasionada pelo diagnóstico da doença. Falamos de um sofrimento que foi promovido tanto pelos impedimentos que o isolamento físico/geográfico representava, como pelos sofrimentos infringidos por outros membros do lugar, que institucionalizaram suas emoções e reproduziram sobre o outro do convívio, violências físicas, emocionais e simbólicas. Como é o caso das “moças” que castigavam as meninas mais jovens, para impor uma distância hierárquica, mas também como reprodução do que foi vivido.

¹⁵ O historiador Pierre Nora descreve os lugares de memórias como lugares onde a memória está ancorada, lugares evocadores, investidos de uma aura simbólica.

Além disso, o que dizer do sofrimento provocado pelo estigma, desde sempre associado ao imaginário sobre a lepra desde a Idade Média? Medo, aversão e repelência são sempre destacados. Um tipo de fobia que manteve tantas pessoas em estado de invisibilidade social programada. Nas falas das pessoas que foram, em alguma medida, afetadas por esta política de segregação há tristeza, e indignação pelo tempo perdido, pelo preconceito ainda sentido, pelas humilhações e memórias dolorosas. Assim, uma das maiores causas de sofrimento no presente é o preconceito que, como semente, germinou de muitas formas, desde o período medieval, e que foi ampliado com a criação dos lugares de isolamento, que têm sido chamados, com frequência, pela mídia e por movimentos sociais como: “campos de concentração da saúde” como se refere Silvana Morais Rosa no projeto Acervo (MORHAN, 2010) referindo-se a história da Colônia Santa Izabel em Betim, Minas Gerais. Embora o uso do termo “campo de concentração” possa ser utilizado como metáfora para chamar atenção ao problema vivido pelas milhares de pessoas que foram vítimas da violência do Estado e, embora ambos os eventos possam ser compreendidos como consequência de uma “política das massas”, a qual Michel Foucault (1999) chamou de “biopoder”, são situações de natureza diferente, como propõe Agamben (2007, p. 27), para quem não é a condição de aprisionamento ou exclusão, mas o campo de concentração, que caracteriza a “zona ilocalizável de indiferença ou de exceção” à norma. Para Agamben, o “nazismo como evento fundador da modernidade [...] é só o mais inquietante entre eles” (2007, p. 12) quando a vida biológica assume o centro das ações políticas modernas, chegando ao que Agamben chama de “vida nua” (2007, p. 17), espécie de animalização do humano, ou ainda, “uma vida desprovida de todo valor político”. (AGAMBEN, 1996, p. 10).

Assim, quando consideramos a preservação destes lugares como lugares de memória e patrimônios da humanidade, e pensamos que estes lugares precisam ser preservados para que a memória de eventos infelizes não seja, simplesmente, cancelada com os últimos moradores desses locais, seguida da degradação ou da descaracterização dos mesmos, não podemos negligenciar o direito à memória de quem viveu nesses lugares e carrega consigo e por meio da narrativa, recontada repetidas vezes, a verdadeira herança dessa experiência. Ou seja, falamos de um patrimônio erigido pelo inter cruzamento

de tempo, isolamento, sofrimento e re-vida. A política sanitária criou uma situação limite, quando perseguiu, isolou e não explicou para onde os doentes seriam levados ou por quanto tempo. Foram perseguidos pela polícia sanitária, muitos se esconderam o quanto puderam, carregando, desde então, o medo de serem identificados. Embora muitas pessoas também tenham buscado os serviços de profilaxia por vontade própria, movidos pelos preconceitos sofridos em suas comunidades de origem, as medidas da política de profilaxia da lepra colocaram pessoas comuns, em choque, apresentaram o inimaginável encerraram projetos e conformaram destinos. Atualmente a segunda e terceira gerações articuladas lutam por um espaço de direito. Mas também referem-se ao lugar como sua casa, seu lar, o lugar onde estão as memórias da juventude, onde estão os amigos, seus entes queridos vivos ou sepultados. Sobre isso, chama-se atenção para uma parte da história destas instituições pouco ou nada explorada no Brasil, que diz respeito aos cemitérios construídos como parte integrante do projeto das colônias, que receberam os corpos de milhares de pessoas e que podem ser considerados monumentos involuntários do isolamento sanitário. Os cemitérios, como “lugares de memória puros” (NORA, 1981, p. 27), que possuem a função intrínseca de ser um recordatório em respeito à memória dos mortos, têm sido amplamente desvalorizados pelo poder público.

Em Santa Izabel, atualmente o cemitério recebe pessoas da comunidade e, portanto, possui um coveiro que cuida do lugar, no Colônia Itapuã o cemitério ainda sepulta moradores tanto os isolados pela lepra como os crônicos da área psiquiátrica. Mas, em ambos os locais a sensação é de abandono. Muitas lápides sofreram com a ação do tempo e não identificam mais os antigos moradores, alguns como o Cemitério da Colônia Pirapitinguí, localizada no Estado de São Paulo está interdito pela vigilância Sanitária, além disso, a presença de vegetação abundante e de cobras é comum, o que acaba dificultando as visitas, como fica claro na fala da filha separada, militante do Morhan, Helena Bueno:

O cemitério está em péssimas condições; não há como alguém visitar o local, pois os túmulos não tem nenhuma identificação; não há como chegar nos túmulos, pois o mato tomou conta e se alguém tentar, corre o risco de ser picado por cobras... Tenho um amigo enterrado neste local, e é impossível chegar ao túmulo dele; porque o mato está muito alto. (BUENO, Entrevista, 19 nov. 2016).

Recentemente, no último dia de finados, Helena Bueno compartilhou no grupo do Morhan imagens de sua visita ao cemitério, realizada em 2011. Contou que se deparou com túmulos violados e ossos expostos: “Jamais vou esquecer deste dia, estava eu procurando o túmulo de meus avós e vejo montes de ossos em túmulos...!” (BUENO, Whatsapp: Morhanpatrimôniohistórico, 2 nov. 2016) como se pode ver:

Assim, ao pensar os hospitais-colônia a partir de uma lente do patrimônio com o objetivo de qualificar estes “lugares de memória” (NORA, 1981) marcados pelo sofrimento, como patrimônios culturais, identificamos a ressonância do passado no lugar como um todo, nos “restos” (DEBARY, 2002; NORA, 1981) que dentro dele se conectam. E, de tudo o que resta nos lugares, certamente, o mais impactante e o mais simbólico sobre o encerramento das funções do hospital, dentro dele mesmo, é o cemitério que sobrevive em ruínas não tanto para lembrar através das lápides com suas inscrições canceladas pelo tempo, mas pela presença ausente daqueles que ali ficaram.

Finalmente, é imprescindível falar desta dimensão do sofrimento sem, contudo, violar o sentimento de pertencimento destas pessoas na história, como disse a Sra. F. na Colônia Santa Izabel: “[...] todo mundo tem história, ninguém é coitado [...]” (Sr.^a F. Caderno de campo, jan. 2016). Subestimar a condição humana de se reinventar seria negligenciar a potência dos afetos e o lugar da memória nesse processo. Significaria estar eternamente preso ao que a história das pedras evoca, sepultados sobre essas pedras, quando a memória está sempre em transformação. Entretanto, a capacidade humana de reinvenção, não deve ser uma resposta que contempla a todos quando se quer negar uma leitura vitimizadora do grupo, pois a reinvenção apareceria, como um fato dado, minimizando toda a dor, perspectiva na qual se ignora a necessidade de: reespecialização, reidentificação, reagrupamento, refamiliarização, que cada um sofreu durante e após o período de isolamento. Tal experiência equivale a uma fratura, uma cisão com as referências do ponto de partida individual de cada um, o reinventar-se requer desconstrução e conciliação com e apesar das ausências, requer a incorporação das próprias fissuras. É como diz a Sr.^a I, nitidamente, sem poder entender o que sente: “É uma história [...] alegre e triste ao mesmo tempo”. (Diário de campo. Sr.^a I., 9 nov. 2016.). Conforme afirma Paul Ricouer (1998, p. 9), ao estabelecer uma relação

“configurante” dada pelo paralelismo entre arquitetura e espaço, narrativa e tempo, a arquitetura dos lugares “alternam a glória e a humilhação, a vida e a morte, os eventos fundadores mais violentos e a doçura de viver”, de modo que a “refiguração” dos lugares, outrora marcados pelo sofrimento, se altera à medida em que “o tempo contado e o espaço construído intercambiam seus significados”. (RICOUER, 1998, p. 7).

Percebe-se que os processos de patrimonialização de antigos hospitais-colônia no Brasil valorizam os lugares sob o ponto de vista arquitetônico sem, contudo, proporem uma preservação densa da memória a partir do “tempo contado” por quem viveu no lugar. Isso seria possível a partir da organização e disponibilização dos depoimentos orais existentes e do registro oral dos antigos moradores ainda vivos, além da preservação dos cemitérios, juntamente com um inventário capaz de elencar os nomes de todas as pessoas que viveram e morreram nestes lugares. Assim, se pensarmos a importância dos lugares de memória, a partir de uma razão ética que põe em evidência a memória de quem sofreu o isolamento compulsório, observamos que há nesses processos, no mínimo, uma morosidade conceitual que faz com que a história dos lugares apenas tangencie as propostas de tombamento, sem que seja possível identificar o protagonismo da memória sobre os lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os hospitais-colônia para o tratamento da lepra foram criados a partir de muitas discussões especializadas, inspirados em recomendações internacionais, seguindo um projeto de abrangência mundial, que previa a sua funcionalidade como microcidade, autossuficiente, geograficamente isolada constituída por uma população de pessoas com diversas origens, idades, profissões, e características. Pessoas que não tiveram outra opção a não ser deixar os seus grupos sociais, seus núcleos familiares e aspirações de futuro e seguir para uma vida em mistério, num lugar que nem sabia o que era, onde ficava, quando ou se regressariam. O que encontraram nesses lugares foi uma organização homogênea do espaço, sentimentos comuns de desenraizamento, perda e vergonha, com uma característica comum: a lepra. Enquanto o tempo passava e a instituição fornecia distrações como trabalho, apresentações teatrais, torneios de futebol entre colônias, concursos de beleza dentro da instituição, muitas

pessoas conseguiram se abrir para essa forma de vida contingente e criaram vínculos de amizade, tentaram constituir família, empenharam-se em seguir adiante.

Há, portanto, uma variedade de memórias sobre estes lugares que são demonstrações dos modos de seguir a vida em isolamento e apesar do vínculo com o lugar, as memórias não estão nas pedras ou nas fronteiras invisíveis antes garantidas pelas correntes. O fato de poder transitar para além desses limites e retornar por vontade própria identificando o lugar como lugar de pertença também há de ser uma forma de confrontar o passado e deixar sua mensagem para o futuro. É, nesse sentido, que essas cidades, mesmo micro, necessitam ser qualificadas a partir de sua cacofonia.

Assim, somos inclinados a afirmar que é a partir dos arquivos pessoais, das narrativas em primeira pessoa, formalizadas pela história oral e pela produção de autobiografias, por exemplo, que podemos verificar uma dimensão da memória exercida, performática, transmissível, engajada em seu “percurso pelo reconhecimento” (RICOUER, 2006) impulsionada por um “dever de memória” (RICOUER, 2007) que, ao exercitar o Direito à memória, responde a um imperativo ético-moral para com a memória do grupo.

Estes lugares ambíguos, onde memórias e sentimentos se mesclam ora em sentido positivo, ora em sentido negativo, por serem lugares onde a vida se desenvolveu, atravessada pelos saberes médicos, por tantos anos, precisam ser conhecidos por todos e é necessário que gestores e amantes do patrimônio considerem o fato de que a nossa herança coletiva nem sempre será positiva, mas, apesar de sua potência negativa precisa ser dita, refletida, transmitida, para que aprendamos com os erros do passado. Caso contrário patrimônio seria uma bajulação estética da nossa identidade imaginada. É por pensar que essa história complexa encerra muitas nuances do vivido, que se considera inadequado qualificar os antigos hospitais-colônia apenas como lugares de memória da saúde, o que equivaleria a sujeitar as pessoas, novamente, a uma dimensão de silêncio que deve ser exclusiva das pedras.

Assim, acreditamos que, se a metáfora da lepra foi, por muito tempo, a da degeneração física e moral de quem padecia com a doença, a metáfora da memória dessa experiência de sofrimento há de ser, no presente, a da recons-

trução do sujeito por meio de uma bricolagem entre a memória oficial que surge com os dispositivos memoriais em antigos hospitais-colônias (museus e memoriais) e as narrativas exaustivas apoiadas em documentos do período (fotografias, ficha de internação etc.), arquivados pelos próprios sobreviventes dessa história.

Os memoriais criados dentro destes antigos hospitais, que buscam reunir vestígios do passado vivido na instituição, sejam estes objetos e documentos institucionais ou das pessoas que viveram, são um primeiro passo no sentido do reconhecimento de que essa história deve ser lembrada. É nesse sentido que defendemos a qualificação dos antigos hospitais-colônia de tratamento para a lepra como Patrimônio, a partir da preservação digna da memória de quem viveu as políticas de isolamento. Além de uma reparação simbólica pelas violências cometidas no passado, a importância de colocar em evidência um patrimônio incômodo, marcado pelo sofrimento, está na possibilidade de gerar reservas de memória social para que medidas como essa não sejam colocadas em prática e não voltem a interferir na vida dos seres humanos provocando o seu sofrimento. Contudo, talvez seja ingênuo pensar que a criação de lugares de memória, ou que a chancela patrimonial atribuída aos lugares marcados pelo sofrimento sejam suficientes para que políticas violentas sejam reduzidas. Vivemos um período da história no qual evidenciamos retrocessos inimagináveis em termos de perda de direitos, de modo que a tarefa do patrimônio, longe de estetizar os discursos sobre o passado em documentos, que ao arquivar silenciam o passado, deve ser uma tarefa lúcida, capaz de colocar em contato passado e presente, tendo em vista a manutenção e a pluralidade das memórias como direito.

REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Política del exilio. Traducido por Dante Bernardi. *Archipelago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, Barcelona, n. 26-27, 1996.

_____. *Homo sacer*. O poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer*: o poder soberano e a vida nua. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

AGRÍCOLA, Ernani. *Campanha nacional contra a lepra*. Rio de Janeiro, 1946.

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

- BARASH, Jeffrey Andrew. O lugar da lembrança. Reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur. *Revista Memória em Rede*, revista do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Pelotas, v. 2; n. 6, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9513>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- BECKER, Annette; DEBARY, Octave. *Montrer les violences extremes*. Creaphis editions, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organizado e traduzido por João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Decreto nº 3.987 de maio de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, Seção 1, 8 jan. 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-3987-2-janeiro-1920-570495-publicacaooriginal-93627-pl.html>>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- _____. Lei nº 610 de 13 de janeiro de 1949. Fixa normas para a profilaxia da lepra. Revogada pela Lei nº 5.511, de 1968. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 2 fev. 1949. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0610.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- _____. Lei nº 11.520 de 18 de setembro de 2007. Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 set. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11520.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BUENO, Helena. *Whatsapp*: Morhan Brasil, 17 nov. 2016.
- CANDAUI, Joël. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- CARVALHO, Keyla Auxiliadora. *Colônia Santa Izabel: a lepra e o isolamento em Minas Gerais (1920-1960)*. 2012. 246 f. Tese (Doutoramento em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.
- CORTINAZ, M., WALLNER C., WANKE S. A. Criação de memorial em um Hospital Colônia. História, Ciências Sociais, Educação em Saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HANSENOLOGIA, 13., Curitiba, 2014. *Hansenologia Internationalis*, v. 39 (Suppl 1): 140, 2014.
- DEBARY, Octave. *La fin du Creusot ou l'Art d'Accommoder les restes*. Paris: éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques, Collection Le regard de l'ethnologue 13, 2002.
- _____. Segunda mão e segunda vida: Objetos, lembranças e fotografias. *Revista Memória em Rede*. V.2, nº3, ago-nov., 2010.
- DEPARTAMENTO Estadual de Saúde. Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, Porto Alegre, 1941.
- FERNÁNDEZ, Luiz Alonso. *Museologia y museografía*. Col. Cultura Artística dirigida por Joan Sereda i Pons. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001.

- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Mana Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. 7. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- INTERNATIONAL Coalition of Historic Sites of Exclusion and Resistance. Disponível em: <<http://www.leprosyheritage.com>>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- JORNAL do Estado (Rio Grande do Sul), v. I, n. 17, 8 dez. 1937, p. 1.
- MAURANO, Flávio. *Tratado de Leprologia: História da Lepra no Brasil e sua distribuição geográfica*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Lepra, 1944.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História e do Departamento de História da PUC-SP*, p. 8-28, dez. 1981.
- RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain Françoise (et. al.). Campinas: Ed.Unicamp, 2007.
- _____. Arquitetura e narratividade. *Urbanisme*, n. 303, p. 44-51, nov./dez. 1998. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/49089740/Arquitetura-e-narratividade-Paul-Ricoeur>>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- _____. *Percurso do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.
- SERRES, Juliane Conceição Primon. *Memória do isolamento: trajetórias marcadas pela experiência de vida no Hospital Colônia Itapuã*. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2009.
- SOUZA-ARAÚJO, H. C. *História da Lepra no Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1956.
- WALTER, Jaques; FLEURY Béatrice (org.). *Memorias de la piedra. Ensayos em torno a lugares de detención y masacre*. Buenos Aires: Ejercitar La memoria Editores, 2011.

A photograph of a window with wooden shutters and a planter box with green plants. The window is set in a light-colored wall. The shutters are closed and have a dark wood finish. Below the window is a wooden planter box containing several green plants with small white flowers. The overall scene is captured in a slightly desaturated, vintage-style photograph.

PARTE II
PATRIMÔNIOS E
INSTITUIÇÕES DE MEMÓRIA

ARQUIVO, PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E POLÍTICAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL

*Ivana D. Parrela*¹

INTRODUÇÃO

Em toda minha atividade profissional em arquivos municipais, boa parte de minhas preocupações esteve orientada no sentido de envolver as pessoas que eram proprietárias dos bens que constituíam a base do meu trabalho. Tais ações, de caráter educativo-patrimonial, empreendidas com sujeitos históricos portadores de racionalidade, desejos, percepções e sensibilidades configuram o centro de qualquer política de patrimonialização² de seus bens culturais.

Todavia, as decisões sobre o que será o “patrimônio do futuro” – tomadas pelos profissionais das instituições de memória e patrimônio cultural – se dão sem um diálogo mais amplo com a sociedade, sem a explicitação dos critérios. Por que documentos também constituem parcela importante do patrimônio cultural? Por que bens de valor permanente se tornam conjuntos documentais quando se encerram seus prazos de uso por seu valor primário? Quais são os fundamentos dessas escolhas? Como são definidos os critérios e os bens considerados importantes para a memória de futuras gerações?

Ao longo deste texto, lança-se mão de vários exemplos. Por uma questão de proximidade com a história institucional de alguns arquivos, citam-se casos de Minas Gerais.

DOCUMENTOS ARQUIVÍSTICOS

Quando se fala em documento hoje, remete-se o leitor a noções muito amplas de informações gravadas em diversos suportes. Tudo é documento,

¹ Professora Adjunta do Curso de Arquivologia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: ivanaparrela@ufmg.br.

² O termo será usado neste trabalho com o sentido de bem avaliado e reconhecido pelos órgãos públicos responsáveis como patrimônio, ou seja, patrimonializado.

tudo é registro. As gravações das mensagens em materiais diversos, cada vez mais frágeis e sofisticados, constituem “montanhas de informação” nunca antes produzidas em tais proporções.

Para Nora (1993, p. 15), a memória a ser transformada por sua passagem em história dá lugar a uma memória arquivística, ou seja, “à constituição vertiginosa e gigantesca do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar”.

Falar em documento e em arquivo virou algo recorrente, pelo uso que se faz dos termos no dia a dia por meio das ferramentas de informática. Mas distinguir o que os torna documento arquivístico não é algo tão obvio. Antes, é preciso advertir que o repositório que reúne o que se guarda diariamente por meio de máquinas é um arquivo; que o termo arquivo designa o móvel que guarda os documentos, em diversos suportes; que a instituição responsável por custodiar arquivos é também denominada “arquivo”; e, ainda, que o serviço arquivístico situado em uma empresa ou órgão público também é chamado de “arquivo”.

Quando se trata de documento arquivístico – público ou privado –, importa esclarecer em que contexto ele foi produzido e com que finalidade. Tais razões caracterizam um documento como único, mesmo quando se pensam a um processo diversas cópias de outros documentos. Documentos são produzidos para registrar o que se faz, para provar ou apresentar resultados de um trabalho. Para que um documento seja considerado como pertencente a determinado arquivo, ou a uma de suas subdivisões de organização intelectual (fundos, séries, subséries etc.), deve evidenciar uma origem comum. Ou seja, as funções e atividades que levaram a sua produção são fundamentais nessa definição. Além disso, o que se denomina “proveniência” é um dos fundamentos presentes no arranjo dos documentos arquivísticos e da própria arquivologia. É isso que os torna únicos.

Ana Maria A. Camargo (2003, p. 1) ressalta que “é preciso lembrar que o documento de arquivo tem como traço característico o fato de ser produzido de forma natural e rotineira, por imperativos de ordem prática, sem qualquer intenção de se transformar em fonte para a história”. É na rotina de uma instituição, ou de uma pessoa produtora, sem que resulte de “um gesto especial

de atribuição de sentido, como ocorre com os documentos de museu”, que o documento arquivístico é produzido. Do contrário, tem caráter evidencial congênito; isto é, nasce para servir de instrumento ou prova de determinadas ações e é alheio a um eventual uso secundário que dele se possa fazer (idem).

Dessa maneira, o documento arquivístico é preservado como prova e evidência de uma ação. O uso primário, ou instrumental, e o secundário, ou de pesquisa, segundo Camargo (2003), não podem ser separados, senão eles perdem sua denotação e sua autenticidade. Além de sua autenticidade, naturalidade de acumulação, unicidade e organicidade, o que caracteriza a produção do documento arquivístico, são essas suas características essenciais que os diferem de outros tipos de documentos.

Ainda tratando da característica de organicidade, prossegue-se com a mesma linha metafórica para denominar o caminho da produção do documento arquivístico. Sua produção se dá por meio de um ciclo vital, que se inicia na fase corrente, ou ativa, quando o documento é criado, passando pela semiativa, ou intermediária, quando cumpre seus prazos prescricionais ou aguarda sua destinação, concluindo com o descarte (pós-avaliação), ou inativa, quando assume seus valores, permanentes e secundários. Tal construção teórica articula-se à teoria das três idades (BELLOTTO, 2004, p. 23-24).

Com tais características, “o documento arquivístico é dotado de valor testemunhal das atividades que registra e, em decorrência dessas características, possui sentido de forma isolada e, especialmente, quando analisado no seu *conjunto documental*”, de acordo com Rossato e Flores (2015, p. 41, grifos acrescentados). Isso faz com que fique ainda mais evidente a ineficácia em destacar um documento, mesmo que já nasça permanente, de seu conjunto. A visão do documento em contexto é favorecida pela análise do conjunto dos arquivos.

ARQUIVOS E OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Pensar nos tradicionais locais de custódia dos documentos arquivísticos apenas como os arquivos públicos, normalmente, cria mais confusão, pois há diversos órgãos públicos e instituições privadas que guardam acervos importantes e dão acesso a eles. Para dar conta dos objetivos desta obra – dis-

cutir o arquivo como bem patrimonial –, atém-se aqui apenas nos arquivos públicos. Afinal, como afirma Jardim (1996, p. 1),

Os arquivos públicos, dada sua trajetória como territórios nos quais são fundadas essas experiências, configuram-se como bases da sua teorização. Paralelamente, levaram-se em conta as implicações de ser o Estado um agente protagonista neste processo [de patrimonialização dos bens].

Institucionalmente, os arquivos públicos dos Estados e municípios brasileiros situam-se majoritariamente nas secretarias de Cultura.³ A inserção dos arquivos nos órgãos de cultura, normalmente, se dá em função de sua associação à função de “guardião da memória”, sem que tal noção de memória seja problematizada em debates sobre os processos de avaliação e seleção de documentos. Tais atividades, já ressaltava Jardim (1996) há mais de vinte anos, são a base da arquivologia contemporânea e das políticas de gestão de documentos arquivísticos.

Nos últimos 20 anos, cresceu o papel dos “Conselhos de Patrimônio Cultural”, que se tornaram espaços de identificação e reconhecimento dos bens culturais, especialmente nos municípios brasileiros. Nas políticas municipais de patrimônio cultural, isso pode ser mais bem compreendido em casos como os da chamada “*Lei Robin Hood*”⁴, de Minas Gerais, que pontua os investimentos dos municípios na preservação do patrimônio cultural com mais recursos do Imposto de Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS), dentre outros aspectos⁵, e que desde 1995 tem representado um estímulo à criação de arquivos pelo interior do Estado, embora os números ainda sejam tímidos.

Em Minas Gerais, as políticas de patrimônio cultural, em um sentido

³ Essa realidade, apontada a partir da análise dos dados do Cadastro Nacional de Entidades Custodiadoras de Acervos Arquivísticos (CODEARQ) para os arquivos públicos, apresenta importantes exceções, a começar pelo próprio Arquivo Nacional, subordinado ao Ministério da Justiça, Arquivo do Estado de São Paulo, subordinado à Secretaria de Governo, e Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, subordinado à Casa Civil. Para a identificação da subordinação dos arquivos, cf: <http://www.conarq.gov.br/entidades-custodiadoras/o-cadastro.html> Acessado em: 10/01/2017. O tema também tem sido pesquisado pela prof.^a Eliane Rocha (UFMG), a quem agradeço pela disponibilização de dados tabulados.

⁴ Esse debate sobre patrimônio cultural ganhou força no âmbito municipal a partir da Lei Estadual 12.040/1995, dita *Lei Robin Hood*. Ver também: Lei 13.803/00 e Lei 18.030/09. Ambas acessadas no site: <http://www.almg.gov.br/njmg/dirinjmg.asp>. Souza e Moraes (2013, p. 9), apresentam um bom histórico da legislação, contextualizando as experiências do IEPHA-MG no período.

⁵ Para mais informações sobre essa experiência, cf. SOUZA; MORAES, 2013.

mais amplo, apoiam-se nas diretrizes do Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG), criado em 1971, órgão responsável pelas políticas de patrimonialização dos bens materiais (especialmente os arquitetônicos), que, mais recentemente, tem ampliado suas atividades de preservação do patrimônio imaterial. No entanto, tal trabalho não se dá de forma articulada com as ações do Arquivo Público Mineiro (APM), instituição mais antiga da Secretaria de Estado da Cultura, à qual os dois órgãos estão subordinados. O Estado conta, ainda, com um Conselho de Patrimônio Cultural (CONEP), que também não dialoga com o Conselho Estadual de Arquivos (CEA).⁶

Nos municípios, não se pode dizer que tal situação se repete em relação aos Conselhos de Cultura, pois poucos municípios têm arquivos. O IEPHA-MG pontua os investimentos dos municípios na preservação do patrimônio cultural, o que inclui a existência de arquivos. Porém, apenas recentemente, na atual gestão, o IEPHA-MG passou a pontuar a existência de arquivos que seguem os critérios do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ).⁷ Antes, o que se exigia era a existência de uma lei de criação de arquivo.

Nessas instituições públicas, prevalece à associação do “arquivo” ao seu valor “histórico” em detrimento de outros valores, como o probatório ou, mesmo, como espaço de fruição e lazer. O valor histórico do documento de arquivo o associa à educação, pelo seu valor como registro do passado, e à História, especialmente, à história oficial escrita a partir dos documentos públicos e textuais. Tal situação é mais recorrente nos pequenos municípios, longe dos espaços acadêmicos de produção do conhecimento histórico e dos novos debates sobre o patrimônio e a memória.

De acordo Nora (2009, p. 6), nesse mesmo período têm ocorrido grandes mudanças no relacionamento com o passado e nesse processo tem sido possível perceber: intensa crítica das versões oficiais da história; recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; culto às raízes

⁶ A citação de tais exemplos baseia-se nas observações e atuação da autora nos Conselhos citados, como: de 2000 a 2005, titular do CONARQ, como representante dos arquivos municipais; de 2010-2012, membro titular do CEA; de 2012 a 2015, membro titular do Conselho Estadual de Patrimônio Cultural (CONEP); e, desde 2016, membro suplente do mesmo Conselho desde 2016.

⁷ Cf. CONARQ. Campanha de Criação e Desenvolvimento de Arquivos Públicos Municipais. Disponível em: <http://www.conarq.gov.br/campanha.html>. Acessado em 10/01/2017.

e ondas comemorativas; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos e, claro, suas eleições; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; renovação do apego ao patrimônio; regulamentação judicial do passado; e debate ampliado sobre memória e identidade e a história do tempo presente e regimes de historicidade. Em museus, centros de memória e, mais recentemente, arquivos, percebe-se um crescente investimento em ações educativas patrimoniais.

No Brasil, as políticas nacionais voltadas para a preservação do patrimônio cultural (especialmente do patrimônio edificado, nos primeiros 60 anos) estiveram bastante atreladas à ideia de que a preservação dos bens culturais estava associada ao processo educativo das novas gerações.

Pereira e Oriá (2012, p. 162-163) interrogam: “É possível uma Educação para o Patrimônio não apenas reduzida a uma mera técnica de ensino, mas enquanto dimensão processual que sensibilize alunos, professores e comunidade escolar na construção de sua(s) memória(s)?”. Os autores apontam que essa é uma preocupação que persegue aqueles que trabalham com os bens patrimoniais e sua preservação desde o século XVIII. Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa. O que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional, para fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância, é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade, e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação.

Os arquivos públicos vêm investindo nas ações educativas na última década. Pode-se citar como exemplo bem sucedido e consolidado de ações educativas e difusão cultural o Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho (RS). Iniciativas como essa, em diversos casos, deixam patente a preocupação em se narrar a história a partir dos documentos, e não dar a conhecer o fazer arquivístico. Se essa segunda opção prevalecesse, considerando o caso de Porto Alegre, ela poderia ser difundida, porque tal documento está no arquivo e porque outros tantos foram eliminados, na medida em que os arquivistas realizam as seleções de acervo na companhia dos seus criadores.

As ações de preservação do patrimônio nos âmbitos estadual e municipal, desde o início, estiveram estreitamente relacionadas às diretrizes e práticas do Serviço Nacional de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. No órgão central do País, o debate sobre o que fazer em relação às riquezas coloniais ou modernistas não incluía o patrimônio documental inicialmente.

A partir de meados dos anos de 1950, espaços tombados passaram a abrigar acervos documentais, muitos deles de origem cartorial, como o Centro de Memória do Museu do Ouro e a Casa Borba Gato de Sabará (Minas Gerais), que dispõe de uma biblioteca especializada e de um arquivo, concentrando, assim, rico acervo sobre o Ciclo do Ouro no Brasil. Conforme dados publicados no site do Instituto Brasileiro de Museus IBRAM, “a biblioteca possui 4.972 títulos registrados, entre os quais se encontram obras referentes à formação do Estado de Minas Gerais e do Brasil, arquitetura, história da arte, incluindo valiosa coleção de obras raras com edições que datam do século XVIII”.⁸ Quanto ao arquivo, a mesma apresentação da Casa cita apenas que ele existe e sequer oferece informações de que possui livros de notas, de escrituras, de procurações e de testamentos, dentre outros. É como se dizer “temos um arquivo”, sem dar conta do que seria seu conteúdo e seus usos possíveis, fosse suficiente.

Alguns dados dos investimentos de Minas Gerais em fases anteriores podem servir de parâmetro nessa análise. Antes da criação do Serviço, foram feitas proposições de leis sobre preservação do patrimônio, as quais foram levadas ao Congresso Nacional, desde a década de 1920, por nomes como Augusto de Lima.⁹ Dois importantes atores nos primeiros trinta anos do Serviço Nacional, Rodrigo Melo Franco de Andrade e o poeta Carlos Drummond de Andrade, com suas redes de sociabilidade, que incluíam homens do patrimônio dos demais estados, participavam dos debates sobre a preservação do patrimônio em lugares como os Institutos Históricos. No entanto, poucas vezes é citado que o estopim para o debate sobre a defesa do patrimônio — no caso

⁸ Cf. <http://www.museus.gov.br/os-museus/museus-ibram/> Acessado em 10/03/2017. Para mais dados sobre a chegada dos acervos documentais aos museus e casas históricas, consultar trabalho anterior: PARRELA, Ivana D. “Patrimônio documental e escrita de uma história da pátria regional – Arquivo Público Mineiro 1895-1937”. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG (Coleção Olhares); Fapemig; 2012.

⁹ SPHAN. Resumo Cronológico. *Revista do SPHAN*, n. 22, p. 34. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=7941>. Acessado em 10/03/2017.

citado, Minas Gerais — tem origem nas salas do Arquivo Público Mineiro, patrocinado por Augusto de Lima, e que serviu de espaço para a articulação desses homens.

Em fins do século XIX, quando o estado de Minas construiu uma nova capital, uma das discussões paralelas à preparação para a mudança dizia respeito ao destino da capital colonial, Ouro Preto, e às estratégias a serem criadas para preservar a memória do estado. Nesse contexto, pareceu mais lógico e urgente criar um Arquivo Público Mineiro (APM), que assumiria a função mais importante em um momento de mudanças — recolher e preservar o patrimônio documental — e, mais adiante, criar como órgãos independentes, a partir do APM, um museu e uma biblioteca mineiros. A coleção constituída para a criação do Museu Mineiro saiu dos depósitos do APM, nos anos de 1980. A biblioteca organizada nunca atravessou os portões do APM. Ela permaneceu ali por ser entendida com elemento essencial de apoio aos pesquisadores.

É preciso ressaltar que um ano após a criação do APM, em 1896, o órgão já contava com uma revista, cujo objetivo era “vulgarizar” o acervo, seus instrumentos de pesquisa e as pesquisas de seus colaboradores, que mandavam notícias de municípios e, também, acervos que consideravam de interesse para a memória, a serem guardados no Arquivo, para compor seu acervo ou o dos futuros museu e biblioteca. Além disso, o Arquivo publicava estratos das doações recebidas no *Diário Oficial* do estado.

Na década de 1910, o APM, sob a direção de Augusto de Lima, participou ativamente das comissões que definiram os limites do estado com São Paulo e Espírito Santo. A partir de 1922, a direção da casa começou a se preocupar com a “educação da mocidade” e com uma situação de ensino em que os alunos sabiam muito sobre o Palácio de Versalles e não sabiam onde ficava o Palácio dos Governadores coloniais do estado. Se as portas não se abriam às visitas e consultas fora dos eventos, os diretores e, mesmo, os funcionários da instituição iam às escolas e faculdades dar aulas sobre a história e a memória a partir dos documentos sob a tutela do Arquivo.

Com tais dados em mente, é possível pensar: Como uma instituição de mais de 120 anos se torna pouco visível nas políticas públicas de patrimônio atuais? Talvez a resposta esteja no abandono de medidas de difusão do acervo

e do trabalho do arquivo. Diante disso, não se pode se esquecer dos processos de “monumentalização” dos documentos empreendidos por essas instituições e do caráter excludente que ter um arquivo público de portas fechadas à população em geral denota.

Hoje, já se pode ser bastante crítico com relação às ações elitistas desses homens que construíram as bases das políticas de preservação do patrimônio de fins do século XIX até os anos de 1930. No entanto, é preciso lembrar que em muitos casos, como o de Minas Gerais, incluindo aí os de São Paulo e Rio Grande do Sul, esses homens souberam inserir o patrimônio documental como parte importante dos bens que se pretendia preservar. Eles encaravam os acervos arquivísticos como elementos fundamentais para a construção de memórias e as próprias instituições sob suas batutas como lugares de memória, para usar o termo consagrado por Nora. Os documentos eram parte do que era chamado de “objeto de interesse histórico”.

Janice Gonçalves (2002), ao historiar o processo de patrimonialização no País na perspectiva dos arquivos e de seus acervos, pontua que a partir de 1937, com a criação do SPHAN, a ênfase passou a ser nos valores históricos e artísticos e na excepcionalidade dos bens, especialmente nos edificados passíveis de tombamento. Mesmo que a legislação, por meio do Decreto-lei 25/37, definisse patrimônio histórico e artístico nacional, de modo mais amplo, como “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público”, ao destacar que a preservação estaria “lastreada na vinculação desses mesmos bens “a fatos memoráveis da história do Brasil” e a exigir que os bens fossem inscritos nos livros de tomo do Serviço (2002, p. 35), criava-se uma situação contraditória, pois seria impossível registrar grandes conjuntos documentais, como o do APM, nos livros do novo SPHAN. Além disso, essa exigência desconsiderava as práticas de preservação e os instrumentos de acesso já criados para os acervos arquivísticos.

Gonçalves (2002, p. 36) ressalta ainda que dentre os bens tombados entre 1938 a 1995 não estavam arquivos ou documentos de arquivo, embora a proteção do órgão tenha resguardado coleções museológicas e arqueológicas no mesmo período, mesmo que alguns autores citados no trabalho tenham levantado a hipótese de que naquele período o *arquivístico* poderia estar implícito no *bibliográfico*, citado pela legislação, uma vez que vários acervos arquivísticos

se encontravam nas seções de manuscritos das bibliotecas. Minhas referências anteriores às ações do APM tornam impossível pensar que aqueles que construíram as políticas de patrimônio desconhecessem o peso que as instituições arquivísticas já tinham em alguns estados, como Minas Gerais.

Ainda seguindo a cronologia de Gonçalves, apenas nos anos de 1960 é que as preocupações com a evasão dos bens históricos e artísticos nacionais levaram a legislação a citar “arquivos”, inspirando-se nas recomendações da UNESCO sobre o tema de 1964, ainda que sem a mesma clareza usada pelo organismo internacional.

Nos anos de 1970, ações do Centro Nacional de Referência Cultural, do Pró-memória e do Pró-documento passaram a articular os discursos de preservação dos arquivos e seus acervos como parte do patrimônio nacional. Na mesma década, também merecem destaque as tentativas de se criar o Sistema Nacional de Arquivos (SINAR), mesmo que desarticulado das ações de órgãos e sistemas preocupados, especialmente, com os arquivos correntes, como no caso do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que era órgão central do Sistema de Serviços Gerais (SISG). Os arquivos que interessavam em tempos de ditadura eram aqueles que controlavam a burocracia, e não aqueles que se propunham a preservar a memória.

Ainda é preciso destacar, como alerta Gonçalves (2002, p. 39), que nos anos de 1970 também foram criados importantes centros de documentação ou de memória, como o Arquivo Edgard Leuenroth – Centro de Pesquisa e Documentação Social —, em 1974, vinculado à Universidade de Campinas, os quais se tornaram espaços privilegiados para a guarda de arquivos pessoais.

Nos anos de 1980, é grande a preocupação no Brasil com a criação da “Lei de Arquivos”, o que iria se efetivar apenas em 1991. No bojo dos debates para a escrita da chamada “Constituição Cidadã”, no final da década, entrou em cena a preocupação com a difusão da importância dos arquivos como garantia de direitos dos cidadãos e, paralelamente, da Gestão de Documentos como caminho possível para garantir avaliações criteriosas e recolhimentos sistemáticos de acervos, embora, simultaneamente, outro direito estivesse em voga nos debates constituintes: o direito à memória. Com raras exceções, como no caso da prefeitura de São Paulo, na gestão de Luísa Erundina, ações

efetivas, como grandes eventos e exposições, lembravam ao cidadão que o arquivo é também lugar de memória.

Muitos arquivos, já nos anos de 1990, tinham lugar nas estruturas da cultura nos estados e municípios, ao lado de órgãos de memória e patrimônio. Todavia, como mostram as pesquisas de Janice Gonçalves (2002, p. 40), “ocupávamos um não lugar na esfera do patrimônio cultural federal”, situação que se repetia no País. Assim, criaram-se rumos próprios para as ações de preservação e difusão do patrimônio arquivístico, de costas para as discussões de preservação de outros bens.

A questão do valor patrimonial dos acervos arquivísticos ganhou novo fôlego nos últimos anos com a criação do programa “Memória do Mundo”, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), definido pela UNESCO como

[...] a memória coletiva e documentada dos povos do mundo – seu patrimônio documental – que, por sua vez, representa boa parte do patrimônio cultural mundial. Ela traça a evolução do pensamento, dos descobrimentos e das realizações da sociedade humana. É o *legado* do passado para a comunidade mundial presente e futura (2002, p. 5, destaque acrescentado).

Luciana Heymann define o termo *legado* para além da noção de princípios da ação política ou das realizações que caracterizam a atuação pública dos personagens. A autora busca se aproximar do investimento social, por meio do qual determinada memória individual é tornada exemplar ou fundadora de um projeto político, social, ideológico etc., sendo, a partir de então, abstraída

Imagem 1- Pelourinho de Vila Rica, construído em 1847 e demolido por volta de 1857



Fonte: Arquivo Público Mineiro (APM), Fundo Câmara Municipal de Ouro Preto (CMOP), Caixa 21, doc. 3.

de sua conjuntura e assimilada à história nacional. De acordo com Heymann, configuram-se a partir daí outro

[...] tipo de legado, de natureza memorial, *materiáizado em arquivos*, peças e toda sorte de registros que remetam à figura e atuação do personagem, que passa a ser objeto de ações de preservação e divulgação, por meio das quais, por sua vez, o legado substantivo atribuído ao personagem é constantemente atualizado e resignificado (2005, p. 2, destaque acrescentado).

As duas noções têm algo em comum: a elevação de arquivos pessoais ou de determinados fundos públicos a “lugares especiais”, quase pedestais, em detrimento de outros que podem estar sob a tutela de uma mesma instituição e serem tão ou mais relevantes para a compreensão da memória dos cidadãos a que pertencem. Nesse movimento, não se está aqui retomando as práticas de monumentalização dos documentos, tão combatidas depois do alerta de Michel Foucault (2004, p. 8)?

Um dos exemplos de arquivos reconhecidos como parte da “Memória do Mundo” no Brasil é o da Câmara Municipal de Ouro Preto. Nesse caso, o conjunto é bastante representativo para o período colonial. Mas, não dá conta dos anos seguintes à sua entrada no Arquivo Público Mineiro. Abaixo, citamos a título de ilustração, um dos documentos que compõe o conjunto citado. Documento que, pela própria imagem que nos oferece: o pelourinho da Vila, nos dá a dimensão dos riscos que corremos de monumentalizar documentos, por sua “bela figura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar no movimento de constituição dos legados aqui citados, acredita-se que é preciso retomar algo que é basilar no trabalho arquivístico: lida-se com documentos de arquivo que possuem informação, que têm em volta de si características e atributos próprios, têm tempo e circunstâncias, são eivados do “vínculo arquivístico”, como defende Heloísa Bellotto (2002, p. 7). Desse modo, seus tempos e circunstâncias permitem a aproximação das experiências do passado, o estabelecimento de conexões desse passado com o presente e, assim, se transformam em patrimônios culturais móveis, plenos de significados construídos por cadeias de ligações orgânicas dadas pela proveniência comum dos documentos arquivísticos. Tais situações explicam os

esforços empreendidos no sentido tornar conjuntos documentais bens de valor permanente quando se encerram seus prazos de uso por seu valor primário. Isso porque se acredita que as ligações indissolúveis que os documentos arquivísticos selecionados possuem serão capazes de registrar determinadas atividades e funções de instituições ou pessoas produtoras ou acumuladoras, que são os mais representativos para dar conta dos acontecimentos vividos. Não se concebe guardar tudo. Critérios foram estabelecidos para as escolhas, os quais são definidos com base na representatividade dos documentos, pelo seu poder de síntese ou pela enunciação da autoridade daquele que o produziu no dia a dia de suas ações, para registrar o que foi feito. Muitas vezes, a guarda é por amostragem. E, mesmo nessas situações, o compromisso do arquivista é dar a conhecer do que foi feito, o registrado.

Assim, não há como se pensar em patrimônio documental sem pensar em políticas públicas de gestão de documentos arquivísticos. Apenas no bojo de políticas públicas que deem conta de todas as etapas do ciclo de vida dos documentos é que os documentos recolhidos e tratados como de valor permanente serão compreendidos como patrimônio documental, pois pensar em patrimônio é indissociável da ideia de herança, de bens comuns a determinada comunidade. De outro modo, o patrimônio documental não pode ser percebido como parte de um todo, “como criação ao longo do tempo, de comunidades e culturas que não coincidem necessariamente com os Estados-nações atuais”, como deseja o programa Memória do Mundo (2002, p. 10). Para dar conta dessas grandes missões, cabe aos arquivos difundir seus acervos e o que é feito atrás das portas dos arquivos para seleção e preservação de bens que, como patrimônios comuns, ajudam a construir as memórias individuais e coletivas.

REFERENCIAS

BELLOTTO, Heloisa L. *Arquivística: Objeto, princípios e rumos*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002.

_____. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Sobre o valor histórico dos documentos. *Revista Arquivo Rio Claro*, Rio Claro, n. 1, p. 11-17, 2003.

- EDMONDSON, Ray. *Diretrizes para salvaguarda do patrimônio documental*. UNESCO, 2002 (edição revisada). Trad. Maria Elisa Bustamante. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/documentary-heritage/>. Acessado em: 10/01/2017.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitário. 2004.
- GONÇALVES, Janice. Os arquivos no Brasil e sua proteção jurídico-legal. *Registro*, Revista do Arquivo de Indaiatuba, Indaiatuba (SP), v. 1, n.1, p. 28-43, 2002.
- HEYMANN, Luciana. *De “arquivo pessoal” a “patrimônio nacional”*: reflexões acerca da produção de “legados”. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.
- JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 2, 1996.
- NORA, Pierre. “Memória: da liberdade à tirania”. In: *MUSAS- Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009.
- PARRELA, Ivana D. “Patrimônio documental e escrita de uma história da pátria regional – Arquivo Público Mineiro 1895-1937”. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG (Coleção Olhares); Fapemig; 2012.
- PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. In: *RESGATE* - vol. XX, n. 23 - jan./jun. 2012, p. 161-171.
- ROSSATO, Flávia H. C; FLORES, Daniel. O documento arquivísticos: reflexes acerca do patrimônio cultural. In: *ScientiaTec*: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Campus Porto Alegre, Porto Alegre (RS), v.2, n.3, p.35-47, jul.-dez. 2015.
- SOUZA, Luciana C. C; SOUZA, Nilson A. Estado e Patrimônio: o IEPHA-MG e o caso de Minas Gerais. In: *IV Seminário Internacional Políticas Culturais*. 16 a 18.10.2013. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.

CONCEBER MATERIAIS: O PAPEL EDUCACIONAL E A PRÁTICA EDUCATIVA DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RS

Éverton Reis Quevedo¹

Gláucia Giovana Lixinski de Lima Külzer²

INTRODUÇÃO

O Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM) é uma iniciativa do Sindicato Médico do Rio Grande do Sul (SIMERS)³ e iniciou suas atividades em 2004, através do Projeto de Pesquisa denominado “Memória Médica”, que visava registrar, através de entrevistas, a memória dos médicos do Estado.

A partir de um levantamento inicial de fontes e de entrevistas com alguns profissionais médicos de todo o Estado, constatou-se a existência de um rico acervo sobre a História da Medicina e da Saúde. Assim, em 2005 organizou-se por meio de uma campanha de arrecadação junto aos médicos, o “Acervo Histórico Simers”, que visava congregiar esse potencial. Em outubro de 2006 o Museu foi lançado à comunidade no dia 18 de outubro, dentro das comemorações do Sindicato referentes ao Dia do Médico. A exposição de lançamento, “Retratos da Medicina: A história médica do Rio Grande do Sul” foi realizada no Bourbon Shopping Center, em Porto Alegre, já que o jovem museu ainda não contava com um espaço expositivo, optando assim

¹ Doutor em História. Diretor Técnico do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Contato: evertonquevedo@gmail.com

² Mestre em História. Graduanda em Pedagogia. Coordenadora do Setor Educativo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul.

³ O Sindicato Médico do Rio Grande do Sul, mantenedor do Museu, foi fundado em 20 de maio de 1931. O Sindicato é uma instituição que atua não apenas atendendo aos interesses médicos, mas também na linha de frente das causas sociais da atualidade, propondo políticas públicas que permitam a valorização profissional e, ao mesmo tempo, a saúde da população gaúcha e brasileira.

pela itinerância de suas ações. Esta foi a primeira iniciativa do Museu voltada ao público.

Em 18 de outubro de 2007, exatamente um ano após sua apresentação a comunidade, o MUHM foi instalado no prédio Histórico do Hospital Beneficência Portuguesa de Porto Alegre, localizado na Avenida Independência, 270, Centro Histórico, em Porto Alegre. Tal evento foi o resultado de uma parceria entre o Simers, MUHM e a instituição hospitalar que, em troca do uso de seu espaço, passou a cuidar de seu acervo documental histórico higienizando, catalogando e atualmente está acessível a pesquisa.

A partir desse momento o MUHM contou com uma área expositiva para dialogar com a comunidade, e intensificou suas ações: exposições fixas, itinerantes, ações educativas, seminários, saraus, projeção de filmes, concursos fotográficos, entre tantas outras atividades.

A missão do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul prevê:

Promoção do interesse pela história da medicina e da saúde, como uma ferramenta de compreensão e ação sobre a realidade, por meio da preservação, investigação e divulgação do patrimônio cultural médico através de exposições, ações educativas e publicações que contribuam para o desenvolvimento da sociedade⁴.

SOBRE MUSEU E EDUCAÇÃO

O papel educacional dessas instituições foi se estruturando no desenrolar do século XIX e XX, anterior a esse período as coleções eram utilizadas como demonstração e se configuravam como espaços excludentes, pois, contemplavam uma minoria da população que detinha o saber e o poder.

Conforme salienta Marandino (2015), ao longo do XIX, ocorreu a estruturação dos setores educativos, sendo implantados programas de ações nos museus com objetivo de ampliar o conhecimento e expandir o acesso à maior parte da população.

Foi no século XX que o caráter educativo dos museus se consolidou no mundo. O público assume papel central nas ações educativas dos museus que direcionam seu olhar para construção de atividades pedagógicas influenciadas por teorias educacionais.

⁴ Plano Museológico MUHM, 2014-2018.

Neste sentido Marandino (2016) destaca que já no final do XIX, na Inglaterra, os museus organizavam atividades educacionais para as escolas. No Brasil, foi através da influência da Escola Nova que os museus começam a se ocupar com a produção de material didático. O ideário escolonovista considerava a educação um elemento eficaz para construção de uma sociedade democrática, levando em conta a diversidade, respeitando a individualidade do sujeito e desenvolvendo cidadãos reflexivos e atuantes.

Partindo do princípio que a educação tem por objetivo a formação integral do ser humano e é um processo infinito, as novas possibilidades de aprender para além da escola passam a fornecer a esses indivíduos um conhecimento dinâmico do mundo preparando-os para as exigências da sociedade atual. Essa nova perspectiva educacional influenciada pelas teorias pedagógicas, que se desenvolveram ao longo do século XX e início do XXI, fortalecem a imagem do museu como um espaço não formal e promove o desenvolvimento de materiais educativos.

Neste contexto, o MUHM se insere com a proposta de envolver os professores e alunos no processo de uso do espaço “Museu” como recurso educativo, pois este se configura como um espaço de educação, desenvolvendo o aprendizado de forma diferenciada, paralela à Escola. Conforme Gohn (2010, p. 18-19), “a educação não formal não é organizada por séries/idade/conteúdos, atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma sua cultura (...). Desenvolve laços de pertencimento, ajuda na construção da identidade coletiva”.

As visitas educativas oferecem a oportunidade aos alunos de observação, análise e contemplação dos objetos do acervo. As temáticas das exposições permitem dialogar com temas abordados em sala de aula. Essa troca de conhecimento enriquece o aprendizado e fornece subsídios para que o professor possa continuar desenvolvendo seus conteúdos fora do espaço escolar. Santos defende a ideia de que a educação deve estar:

(...) comprometida com o homem e a sociedade da qual faz parte, a partir de uma escola e um museu que não sejam sacralizadores de valores herdados, sobretudo do passado e de valores capazes de manter um (...) sistema de direitos e deveres, mas uma escola e um museu que sejam um fórum, um espaço de encontro, um espaço de debate – um espaço em que as coisas se produzem e não apenas o produzido é comunicado (SANTOS, 1997, p. 24).

Essa interação entre Escola (espaço formal de ensino), representada na figura do Professor, e o Museu (espaço não formal) possibilita o encontro entre alunos, acervo, materiais educativos, com o objetivo de promover vivências e experimentações para além do aprender formal. Esses encontros devem evidenciar experiências que possam enriquecer a vida e as relações humanas.

A proposta deste artigo é analisar a construção de materiais educativos e a importância destes na organização do processo de aprendizagem no Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM).

Outro ponto importante para o processo de aprendizagem no Museu é a formação dos professores. É fundamental que o professor antes que trazer seus alunos no Museu conheça as ações educativas desenvolvidas nesse espaço. Para tanto, no MUHM, a visita educativa ocorre em três tempos: primeiro a visita prévia do professor que irá acompanhar os alunos, segundo a visita dos alunos e professor e por fim, a avaliação dessa visita e das atividades que foram desenvolvidas.

A visita prévia do professor é o elemento-chave no processo de formação desse educador. É através desse diálogo entre, professor e setor educativo, que será apresentado o espaço do Museu, a história da instituição, as temáticas das exposições, as ações educativas e as possibilidades de aprendizagem neste local.

Assim, podemos afirmar que preparar os professores para as visitas educativas a espaços não formais é papel dos Museus, mas também se faz necessário que isso aconteça de forma continuada nas Escolas e Universidades, discutindo essa modalidade de ensino e os seus potenciais.

A ideia é sensibilizar esse professor para que conheça e reconheça as possibilidades desse espaço não formal de ensino para aprendizagem de seus alunos que vai além da mediação às exposições, do olhar curioso sobre os objetos. Significa ainda uma oportunidade de experimentação, de vivência, do exercício da criatividade, do aprender em equipe e que pode ser tornar visível através do lúdico, do brincar.

As atividades lúdicas, dentre elas o jogo de papéis, são fundamentais na vida da criança por significar, dentro de suas especificidades (físicas e as relacionadas à posição social), as suas máximas possibilidades de apropriação do mundo adulto, isto é, do mundo de relações, objetos, conhecimentos e ações historicamente criados pela humanidade. O

jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. O jogo, para a criança em idade pré-escolar, é a atividade que melhor lhe permite ir se compreendendo como um ser em si e um ser para si (NASCIMENTO ET AL, 2009, p. 300)

As atividades lúdicas são práticas privilegiadas que proporcionam uma metodologia inovadora e atraente a fim de construir o saber de forma mais prazerosa, instigante e interessante, possibilitando a interação entre os indivíduos e a cultura, a memória e a história.

O desenvolvimento de atividades educativas, de acordo com Marandino (2016) envolve um processo de criação, seleção de conteúdos, adequação de linguagem, formas e estratégias para que esse material se torne atrativo e consiga envolver o público para que articule diversos saberes, desperte a curiosidade, e o prazer em realizar a atividade a aprender. Conforme Alves:

[...] vale ressaltar que o jogo é uma oportunidade de desenvolvimento (Jogando a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades). Sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (ALVES, 2010, p. 283).

Ainda, segundo Alves (2010, p. 284), Piaget defendeu que a atividade lúdica “é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Elas não são apenas uma forma de desafio ou algum entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”. Ele afirmava:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, APUD ALVES, 2010, p. 284)

Castro (2014, p. 173), citando Cardoso & Lima (2008), nos diz que Vygotsky considera:

[...] o brinquedo uma importante fonte de promoção do desenvolvimento e dedica-se mais especialmente à brincadeira de faz-de-conta. Através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Sendo assim, a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Através do brinquedo, ela projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos.

Através das atividades lúdicas busca-se desenvolver a percepção, motricidade e raciocínio. A partir disso, a criança pode demonstrar o nível cognitivo que se encontra além de permitir a construção de conhecimentos e, passa a compreender que, a brincadeira como qualquer outro comportamento humano é um resultado de influências sociais recebidas ao longo do tempo. Pinto e Tavares (2010, p. 235) afirmam também que as atividades lúdicas exigem certo raciocínio, necessitando levantar hipóteses e solucionar problemas.

Piaget (1998, p.62), nos diz que o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Através dele se processa a construção de conhecimento. Segundo Pinto e Tavares:

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores, conceitos, busca soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO & TAVARES, 2010, p. 226).

O Setor Educativo do MUHM foi constituído em 2008 com o objetivo de ser canal de visibilidade e difusão das diversas ações da Instituição. Para atingir esse propósito foi necessário elaborar ações educativas que atingissem os diferentes públicos que visitam o Museu. Durante esse período de existência, o Educativo foi sempre se reinventando e através da vivência diária no atendimento as Escolas foi sentida a necessidade de se desenvolver atividades lúdicas a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem no museu. Assim, abre-se espaço para a criação de práticas educativas utilizando recursos lúdicos, desafiadores e envolventes.

Aliado a esse processo as visitas educativas no MUHM são estruturadas da seguinte forma: primeiramente os alunos são recepcionados e convidados a dialogar no espaço expositivo – através das mediações. Um dos objetivos é

enriquecer, ilustrar abordagens e enfoques, além de promover a pesquisa em sala de aula e o sentimento de pertencimento a um espaço cultural.

Nesse contexto conseguimos observar que os alunos, após a mediação e durante a atividade pedagógica, passam a verbalizar os aspectos dialogados pelo mediador e assim, utilizam desse novo conhecimento para desenvolver seu aprendizado.

Imagens 1 e 2 - 3º Ano, E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima e 3º Ano, E.E.E.F. Marechal Mallet



Fonte: Letícia Castro - 12/09/2012 e Letícia Castro- 06/07/2012.

É através deste espaço transformador e culturalmente responsável, que procuramos despertar reflexões e a leitura dos objetos do acervo através de diferentes olhares. Esse desafio de mediar o encontro do público com a história da medicina, da saúde faz com que a equipe de profissionais que atuam no Museu esteja sempre se aprimorando a fim de sensibilizar professores e alunos e estes tornarem-se multiplicadores da preservação da memória social.

Desta forma, com a ampliação da concepção de educação e seus diferentes espaços/tempos as ações interativas entre os indivíduos se tornaram fundamentais para a aquisição de novos saberes, os sujeitos passam a construir o conhecimento dialogando com outros indivíduos em ambientes diversos, englobando aprendizagens de educação para o patrimônio e valorização dos espaços memória. O objetivo e a estratégia da educação para o patrimônio é de:

[...] levar as pessoas a perceber, compreender e se identificar com (...) histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos em nossos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro. (...) é um exercício mental e emocional que pode fazer descobrir o quanto fazemos parte dessa história (KNAUSS, 2011, p. 595).

Assim, o Museu tem como papel desenvolver o ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar permitindo ao educando participar ativamente da construção do conhecimento, e, sobretudo, incorporando atitudes e valores com relação a história, ao patrimônio e a memória.

Mas, como desenvolver a aprendizagem de forma agradável, leve e divertida? Quais as razões para estimular o brincar no museu? Pensando nessas questões se construiu alguns materiais educativos para serem utilizados como um canal facilitador do aprender e estimular a curiosidade, favorecer a descoberta, desenvolver a atenção, a reflexão crítica, já que consideramos um conhecimento infinito, inacabado e que se enriquece com a experiência e a vivência.

Assim, brincar é essencial e é através da brincadeira que à criança passa a expressar diferentes sentimentos, podendo melhorar as relações afetivas, cognitivas, psicomotoras e culturais e também contribui na construção do desenvolvimento corporal, na noção de espaço, tempo e lateralidade. Para Carneiro (2007), o brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações.

A produção do material educativo do MUHM envolve conhecimento do público que visita as exposições facilitando o diálogo com o acervo e também a promoção da aprendizagem de forma lúdica. Para Rau:

[...] as experiências lúdicas do educando, inseridas no seu cotidiano, fazem parte do seu desenvolvimento integral no que concerne à necessidade de movimento, de criação e recriação, de percepção do meio ao explorar objetos e representar papéis. Todas essas vivências identificam as áreas sensório-motora, afetiva, cognitiva e social (RAU, 2011, p. 52).

Atualmente, o MUHM conta com onze (11) atividades educativas, todas elaboradas pela equipe do Setor Educativo: 1. Imagens que falam: recriando a exposição; 2. Do fundo do baú: minha vida é uma peça de Museu; 3. As aventuras de Biblos: aprendendo a preservar; 4. Adivinhe o que é?; 5. Um olhar sobre o objeto; 6. Acerte na Moscal; 7. Acerte no Vírus!; 8. Monte o Joaquim;

9. Na trilha da anatomia; 10. Stop Anatômico; 11. Todos contra o AEDES!.

Entre esses materiais educativos sete (7) são jogos: Adivinhe o que é?; Acerte na Mosca!; Acerte no Vírus!; Monte o Joaquim; Na trilha da anatomia; Stop Anatômico e Todos contra o AEDES!. Cada jogo contém uma especificidade, sendo pensado e construído com objetivo e direcionado a uma faixa etária específica. Como destaca Marandino (2016, p.14) o processo de produção desses materiais nos Museus “é uma importante etapa da produção de conhecimento educacional museal, que apoia, define, completa e retifica o que é ser um educador de museu”.

Os jogos elaborados e desenvolvidos no espaço do MUHM, concebidos a partir do universo de cada exposição, levam em conta as objetos expostos e as referências do público que a visitam. Esses materiais têm como finalidade aprofundar conteúdos relacionados às exposições ou ao acervo, estimular os alunos através do “brincar” e a ampliar seus conhecimentos, além de despertar o interesse pela pesquisa.

Kishimoto (1994), ao se referir aos jogos, destaca duas funções: a lúdica e a educativa. Considera também como uma ferramenta estratégia para integrar as várias habilidades dos alunos, o cognitivo, físico, social e psicomotor. Além de estimular o raciocínio, a reflexão e conseqüentemente a construção do seu conhecimento. Para tanto, conceber materiais educativos vai além da criatividade, requer olhar para o público a quem você quer contemplar, que conhecimento você quer que seja dialogado, refletido, construído.

Para a exposição “Os Segredos da Anatomia”⁵ foram construídos três jogos: “Monte o Joaquim”, “Na trilha da Anatomia” e “Stop Anatômico”. Aqui trazemos como exemplo, a construção do jogo “Monte o Joaquim”: Esse material foi pensando a partir de um objeto do acervo que está exposto – o esqueleto denominado carinhosamente como Joaquim, pela família do doador – que o público, principalmente as crianças, se identificam. Quando da montagem da exposição “Os Segredos da Anatomia”, o Setor Educativo, chamado a auxiliar, começou a elaborar novas atividades pedagógicas. Assim, uniu-se essas duas perspectivas – o lúdico e o aprender - sendo concebido

⁵ A exposição “Os Segredos da Anatomia” foi inaugurada em maio de 2015. A exposição foi uma parceria entre o MUHM e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), que cedeu peças anatômicas reais, elaboradas a partir das aulas de Anatomia desenvolvidas na instituição.

um material que contemplasse a temática – anatomia - e que possibilitasse aos estudantes compreender essa ciência que estuda o corpo de forma mais interativa, prazerosa e simples.

Imagens 3 a 6 - 5º Ano E.M.E.F. Leonel de Moura Brizola



Fonte: Equipe Setor Educativo MUHM - 24/09/2015

Assim, através da montagem do “esqueleto contendo dezesseis (16) peças e dos órgãos do Joaquim (contendo 12 peças)” confeccionado em tecido⁶, espera-se que o aluno possa aprimorar seu conhecimento sobre o corpo humano e despertar a curiosidade sobre esse tema.

Para este jogo os alunos são divididos em dois (02) grupos. Um irá montar o sistema esquelético e outro os órgãos. Para tanto, esses grupos res-

⁶ Construído e pintado pela arte educadora Janice Gomes a partir de orientações e estudo/pesquisa realizados pelo Setor Educativo.

ponderão perguntas relacionadas ao sistema esquelético no total de vinte cinco (25) ou sobre os órgãos do corpo humano no total de vinte três (23). Cada resposta correta dará ao grupo pontos e uma peça para que complete o esqueleto ou os órgãos do corpo humano ou ainda somente pontos. Ganha o grupo que fizer o maior número de pontos e completar o “Joaquim” primeiro. 01 esqueleto com 16 peças em tecido.

Cada jogo fornece o desenvolvimento de alguma habilidade, vivência, objetivando sempre o aprendizado. Esse instrumento possibilita também conhecer o comportamento do aluno, do grupo, suas aptidões, lacunas, características. Contudo, o jogo possibilita o desenvolvimento cognitivo com trocas entre os alunos e o meio, no caso da atividade “Monte o Joaquim”, conhecer mais sobre o corpo humano, suas funções e incentiva a curiosidade em saber mais.

Outro material educativo elaborado foi o jogo “Na trilha da Anatomia”. Esse recurso foi idealizado para facilitar o entendimento sobre a história da anatomia ao longo dos séculos, compreender o porquê do homem ter interesse em conhecer o corpo e quem foram os precursores desse estudo. Além de perceber os desafios que esse estudo enfrentou em diferentes momentos históricos e como essa área do conhecimento e acima de tudo, compreende a importância desse estudo para o desenvolvimento da ciência e da humanidade.

Imagem 7- 9º Ano, E.M.E.F. Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco



Fonte: Equipe Setor Educativo MUHM - 09/06/2015

Para este jogo os alunos são divididos em dois (02) grupos de, no máximo 10 integrantes. Cada grupo receberá um peão de cores diferentes (para esse jogo os alunos receberão carrinhos de F1 coloridos). Inicia o jogo o grupo que tirar o número maior no dado. Novamente o grupo vencedor desta etapa deverá jogar o dado, e o número que sair indicará o número de casas que o seu peão percorrerá na trilha (tabuleiro). O número da casa corresponderá a uma pergunta que os componentes do grupo deverão responder. O tabuleiro é composto por vinte (20) casas e cada uma corresponde a uma pergunta. Se acertar poderá avançar uma (01) casa, duas (02) ou jogar outra vez e se errar poderá ficar sem jogar por uma (01) rodada ou até mesmo voltar algumas casas na trilha ou ainda poderá apresentar, um desafio que deverá ser cumprido para o grupo prosseguir. Feito isso o próximo grupo inicia sua jogada. Durante o trajeto, os grupos poderão encontrar nas casas, cartas “bônus”, contendo desafios para conquistar e seguir no jogo. Vence o jogo o grupo que completar primeiro a trilha.

Conforme Carneiro (2007), tanto o jogo dirigido quanto a brincadeira espontânea têm um valor no desenvolvimento dos indivíduos, pois gera bem-estar e estimula a sua criatividade e favorece a descoberta. É através do lúdico que se exercita o aprender e ocorre a interação entre as atividades motoras e

Imagem 8 - 5º Ano, E.M.E.F. Gabriel Obino



Fonte: Equipe Setor Educativo MUHM - 14/04/2016.

mentais. Piaget (1978) aponta em seus estudos a importância do papel do jogo nas etapas de desenvolvimento educacional dos indivíduos. Para o autor através do jogo pode transformar a realidade de quem joga pois, se produz novos significados e é um eixo de relação entre a ação, o pensamento e a linguagem.

Neste sentido, destacamos o jogo “Stop Anatômico”, que foi elaborado com a intenção de partir do conhecimento prévio do aluno sobre o corpo humano, somado ao conhecimento compartilhado durante a mediação a fim de estimular o aluno a compreender e ampliar seu leque de informações sobre a estrutura do corpo, sistemas e órgãos.

O “Stop” é um jogo muito comum entre as crianças e até mesmo entre adultos, e consiste em desenhar-se uma tabela dividida em itens, num papel para cada jogador. Cada coluna da tabela recebe o nome de uma categoria de palavras como animais, automóveis, nomes pessoais, cores etc., e cada linha representa uma rodada do jogo. A partir daí, sorteia-se uma letra entre os jogadores. Após a definição da letra do alfabeto inicia-se o jogo e os participantes tem que preencher imediatamente a tabela com uma palavra (que comece com a letra sorteada) para cada coluna, devendo a palavra ser relacionada ao título daquela coluna.

Por ser uma brincadeira muito comum entre jovens e muito praticada em períodos de recreação em ambientes escolares, entre grupos de amigos em casa, optamos por adaptar essa atividade utilizando alguns elementos comuns do jogo “Stop” tradicional para que os alunos jogassem no museu o “Stop Anatômico”.

Partindo das regras acima expostas do jogo tradicional, fizemos pequenas alterações: definimos que os alunos receberiam uma tabela para preencher nove (09) colunas; os alunos optariam por quatro (04) letras – C, F, O ou P uma por rodada; definida a letra poderiam jogar três (03) rodadas.

Cada coluna refere-se a uma pergunta sobre uma parte do corpo que represente a letra escolhida. Por exemplo: se os alunos optarem pela letra C, terão que responder: Nome da parte do corpo – Função (desta parte do corpo) – É um órgão do sentido? – Do que é formado? – É externo ou interno? – É vital ou não? – Característica (uma) – Popularmente conhecido como? (se haver apelido) – Qual a especialidade médica que cuida desta parte do corpo?



Fonte: Equipe Setor Educativo MUHM - 03/09/2015.

Da mesma forma que o “Stop” tradicional o primeiro que conseguir preencher todas as colunas imediatamente grita “STOP!” e assim os outros participantes interrompem o preenchimento de suas tabelas e é começada a análise das respostas e a contagem de pontos. Errando uma palavra zera aquela coluna. Ganha quem somar mais pontos.

Esta atividade oferece a oportunidade dos alunos dialogarem entre si e trocarem informações e também influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência) destes indivíduos.

Vygotsky (2008) estudando o jogo, afirma que a relação do jogo com o desenvolvimento é semelhante àquela entre a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, o jogo é fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal.

A utilização dessas atividades, em diferentes espaços de aprendizado possibilita construir o conhecimento de forma leve, prazerosa e contagiante.

REFERENCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. In: *Revista Psicopedagogia*. 2010, v. 27, n° 83, pp. 282-287. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013 Acesso em 29/09/2016.

BLANCO, A. G. *Aprender com los objetos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/ Museu Arqueológico Nacional/ Caja Madrid Fundación, 1997.

- BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. SP: Editora Brasiliense, 2007.
- CASTRO, Dayane Flávia; TREDEZINI, Adriana Lanna de Malta. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. In: *Revista Perquirere*. Jul 2014. Disponível em <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/422843/A+++import%C3%A2ncia+do+jogo-l%C3%BAAdico+no+processo+de+ensino-aprendizagem.pdf> Acesso em 29/09/2016.
- CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre os museus de ciências e as escolas. In: *Revista de Educação*, 3 (1), 1993, Lisboa, p. 51-59.
- FÁVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n° 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br/> acessado em 20/10/2015.
- FRAGA, H.J. de; CARDOS, C. do S. C.; QUEVEDO, E.R.; BARROSO, V.L.M.; SOUZA, R.C.A.de. (Org.). *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. POA: Selbach & Autores Associados, 2015.
- GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. SP: Cortez, 1999.
- KAUSS, P. A presença de estudantes o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 27, n° 46: p.581-597, jul/dez 2011.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LOPES, M.M. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 40, p. 443-455, dez. 1991.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)* Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf> Acesso em 03/10/2016.
- MARANDINO, M. Formação de professores, alfabetização científica e museus de ciências. In: Marcelo Giordan; Marcia Borin da Cunha. (Org.). *Divulgação Científica na Sala de Aula: perspectivas e possibilidades*. Ijuí: Editora Unijuí, 2015, v. 1, p. 111-130. Disponível em http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/990921/mod_resource/content/1/MARANDINO_M_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_AC_e_museus_de_ci%C3%A2ncias.pdf Acesso em 10/05/2016.
- MARANDINO, M (Org). *A Educação em Museus e os Materiais Educativos*. SP: GEENF/USP, 2016.
- MARANDINO, M; BIZERRA, A. F. ; NAVAS, A. M. ; FARES, D. C. ; MONACO, L. M. ; MARTINS, L. C. ; GARCIA, V. A. R. ; SOUZA, M. P. C. . *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Pró-Reitoria Cultura e Extensão USP e GEENF/FEUSP, 2008. v. 1.

- MENESES, U. B. de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In: *Revista Ciência & Letras*, n° 27, Porto Alegre: FAPA, 2000, p.91-101.
- PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica*. Uberlândia. v. 2, n° 3, p 226 – 235, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica> Acesso em: 20/04/2016.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 2ª ed. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) – através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1997.
- TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES> Acesso em: 28/10/2016.

MUSEU DA ALFABETIZAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: PATRIMÔNIO E MEMÓRIA

Leandro Henrique Magalhães¹

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A Secretaria de Estado da Educação – SEED do Governo do Estado do Paraná, por meio do Programa Paraná Alfabetizado desenvolveu, nos anos de 2008 a 2010, projeto intitulado “A Construção da Memória da Alfabetização no Paraná”. Este projeto teve por objetivo a constituição de “Museus da Alfabetização” nas cidades onde o analfabetismo foi erradicado e, ainda, um “Museu da Alfabetização do Estado do Paraná”, que deveria ser sediado em Curitiba e que apresentaria o trabalho desenvolvido pelo programa em todo Estado. O primeiro objetivo foi alcançado, com mostras e atividades sendo concretizadas em diversas cidades do interior do Estado. O segundo, devido a falta de recursos, não foi adiante. No entanto, as reflexões realizadas em torno da articulação entre os conceitos de museu e alfabetização recompensaram os envolvidos no trabalho.

A primeira etapa do projeto foram oficinas, também intituladas “A Construção da Memória da Alfabetização no Paraná”, que reuniu coordenadores e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos vinculados ao programa, nas cidades de Curitiba, Cascavel e Londrina. As oficinas tiveram como foco capacitar estes profissionais visando à constituição de museus que marcasse a memória da alfabetização, tanto no que refere as práticas quando as vivências de educandos e educadores.

A proposta era partir das experiências vividas, dos indivíduos e seus

¹ Graduado e Especialista em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador do Projeto Educação Patrimonial, vencedor do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade. Professor do Centro Universitário Filadélfia (UniFil). Contato: lmagalhaes1974@gmail.com

vínculos identitários com a localidade, com a comunidade em que estavam inseridos. Com isto, pretendeu-se valorizar o processo de alfabetização e os sujeitos, diminuindo a evasão e garantindo que o trabalho não desaparecesse com o tempo. As oficinas objetivaram, ainda:

- garantir suporte teórico para a constituição de Museus da Alfabetização em localidades onde o Projeto Paraná Alfabetizado está sendo desenvolvido;
- debater os conceitos de museus, suas possibilidades práticas e implicações ideológicas;
- entender o museu como elemento fundamental para o fortalecimento de identidades, valorização de práticas e garantia de autoestima para as comunidades envolvidas;
- entender o museu como espaço dialogado, de tensões e possibilidades, indo além da concepção que pressupõe a constituição de uma memória, uma história e uma possibilidade;
- apresentar possibilidades práticas de constituição dos Museus da Alfabetização, considerando-se o contexto de cada realidade e possibilidades, e;
- confeccionar um pré-projeto visando a constituição do Museu da Alfabetização.

Estas oficinas foram realizadas tendo como foco a constituição efetiva dos Museus da Alfabetização, entendidos como um importante marco para as localidades em que o analfabetismo vinha sendo superado. Não são poucas as cidades do Estado do Paraná que podem ser consideradas livres do analfabetismo, havendo a perspectiva que, em breve, o Paraná possa receber esta denominação. Os museus seriam uma forma de lembrar o processo de alfabetização de jovens e adultos nestas comunidades, chamando atenção para os processos, as práticas, e, em especial, para as vivências daí decorrentes.

ASPECTOS TEÓRICOS

Ao pensar o Museu da Alfabetização do Paraná foi necessária uma reflexão em torno do conceito de museu, para chegarmos ao modelo desejado. Assim, partiu-se da perspectiva do IPHAN, que entende o museu como “(...)

uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento” (DEPARTAMENTO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS - IPHAN/MINC, 2008), ou seja, é apresentada aqui uma preocupação em constituir uma instituição vinculada com a sociedade, e não a parte dela.

Esta perspectiva norteou também projeto paralelo que foi desenvolvido na cidade de Londrina-PR, denominado educação patrimonial, que teve como resultado a confecção dos seguintes produtos (podem ser acessados no *site* www.educacaopatrimonial.com.br):

- Roteiro Cultural dos Museus de Londrina, publicado no ano de 2012;
- Evento abordando o tema “Museu, Memória e criatividade em cidades novas”, no ano de 2012;
- Publicação dos anais referente ao evento “Museu, Memória e criatividade em cidades novas”, no ano de 2012;
- Livro infantil intitulado As Aventuras do Gato Caixeiro nos Museus de Londrina, publicado no ano de 2012;
- Publicação do livro “Práticas de Educação Patrimonial em Museu”, no ano de 2014;
- Publicação do “Boletim do Museu Histórico de Londrina - 12”, com foco na gastronomia londrinense, no ano de 2015;
- Publicação do “Boletim do Museu Histórico de Londrina - 12”, com foco na presença nordestina em londrina, no ano de 2016;
- Exposição Museu Itinerante, nos anos de 2008, 2010 e 2016.

No decorrer dos estudos vinculados ao projeto Museu da Alfabetização do Paraná, percebeu-se que ainda hoje corre-se o risco da retomada de uma concepção tradicionalista de museu, que parte de objetos isolados, que devem ser visualizados e que não proporcionam nenhum tipo de integração com o público. Esta perspectiva está vinculada a concepção enciclopédica europeia, que estimula a coleção e classificação de objetos de forma taxonômica (classificação científica), transformando os objetos em obras de arte ou sacralizando-os (ALPERS, 2001).

Além disso, esta percepção de museu entende o passado como “imortalizado”, como algo que deve ser preservado, sendo o artefato exposto tido como um pedaço isolado de um momento que passou. Assim, os objetos são quase sempre ordenados cronologicamente, para dar um sentido visual, passando a ideia de que este ordenamento seria natural, com as questões físicas da conservação e preservação sendo a grande preocupação dos museus, que assumem a função de recolher e estudar estas peças. Em relação aos museus que se dedicam exclusivamente a esta função, Sérgio Lira (2008) faz a seguinte afirmação: “o ‘museu’ passa a armazém, bem ou mal arrumado, interessante ou desinteressante, mas tão-só armazém”.

A questão central é que o museu deve trabalhar com a memória, e não se tornar um depósito de objetos (MAGALHÃES, 2013). Necessariamente a memória deve ser associada ao objeto e, neste caso, o público torna-se fundamental, sendo necessário trabalhar para que se sinta inserido, estabelecendo assim uma relação entre a coleção exposta, principalmente se este museu se propõe a apresentar a identidade de um grupo ou cidade, ao grupo específico. É seguindo esta linha que o Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN/MinC define museu:

O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

- I - o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;
- II - a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer;
- III - a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;
- IV - a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;
- V - a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;
- VI - a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.

Sendo assim, são considerados museus, independentemente de sua denominação, as instituições ou processos museológicos que apresentem as características acima indicadas e cumpram as funções museológicas (DEPAR-

TAMENTO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS - IPHAN/MINC, 2008).

Esta definição apresenta algumas concepções que norteia a noção adotada na formatação dos chamados Museus da Alfabetização, dentre eles: o trabalho permanente com o patrimônio cultural; a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária; a vocação para a comunicação; a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais (MAGALHÃES, 2014). Seguindo nesta perspectiva, está a definição do Conselho Internacional de Museus que, nos artigos sexto e sétimo do estatuto do comitê brasileiro, define museu da seguinte forma:

Artigo 6º - O Comitê Brasileiro do ICOM reconhece como museus às instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que façam pesquisas concernentes aos testemunhos do homem e seu meio-ambiente, os adquira, conserva e os expõem com finalidade de estudo, pesquisa, educação, comunicação e preservação da memória da humanidade.

Artigo 7º - O Comitê Brasileiro do ICOM admite como correspondendo a esta definição além dos museus oficiais e particulares que respondam verdadeiramente à definição do Artigo 6º:

Os sítios e monumentos arqueológicos, etnográficos, históricos e naturais que tenham a finalidade dos museus por suas atividades de aquisição, conservação e comunicação. As Instituições que apresentam espécimes vivos de acordo com o Artigo 6º, tais como os jardins e parques botânicos, aquários, viveiros e parques zoológicos.

As Instituições de conservação e galerias de exposição dependentes de Arquivos e Bibliotecas.

Os centros de Estudos de museologia de reconhecido alto nível de especialização, com mais de cinco anos de atividades (COMITÊ BRASILEIRO DO ICOM, 2008).

Esta definição apresenta alguns termos e conceitos importantes, que exige reflexão por parte daquele que pretende montar ou trabalhar com museus, tais como:

- O museu adquire: o quê, de quem?
- O museu conserva: por que? Para quem?
- O museu pesquisa: quem pesquisa? Por que?
- O museu exhibe: para quem? Como?

- O museu tem finalidade educativa: o que significa educar?

O museu pressupõe escolhas, que pode levar a um processo de inclusão e exclusão, além do perigo de uma institucionalização autoritária e burocrática, que considera o bem cultural como algo dado, como uma dádiva, uma doação (CABRAL, 2004, p. 40). A proposta do Museu da Alfabetização partiu do princípio do favorecimento de uma identidade local por meio da valorização do patrimônio cultural, pois se entende que o museu só tem sentido quando contextualizado, sob risco de proporcionar coleções desprovidas de sentido (MAGALHÃES, 2014). Vale alertar que o museu em particular, e o patrimônio cultural em geral, está aberto as disputas econômicas e simbólicas, tornando-se campo de exercício de poder, sendo mais um retrato do presente que um testemunho do passado (SOARES, 2003, p.17-22).

Daí a importância de atentar-se aos interesses da população, desenvolvendo a capacidade de articulação e de tomada de decisão, em especial para aquela que possui em sua paisagem natural e cultura elementos considerados “excepcionais ou distintos” (ARANTES, 2004, p.12). Ou seja, há necessidade de relacionar-se com o museu e com o patrimônio.

Pensar em um museu comunitário, como é o caso do projeto Museu da Alfabetização, pressupõe o enfrentamento de desafios, no que se refere ao patrimônio histórico e cultural, tais como (ARANTES, 2004, p.18):

- conservar as condições materiais e ambientais de reproduções e desenvolvimento de seu patrimônio, frente as demandas externas;
- controlar as formas costumeiras de transmissão/aquisição de conhecimento;
- controlar as mudanças provocadas pelas políticas que afetam as diversas esferas da vida social e que tem consequências sobre o patrimônio, e;
- participar ativamente nos inventários, formação de acervos e registros.

Ou seja, faz-se necessário manter vivo uso e costumes, demonstrando as transformações e as contradições sociais que auxiliam na definição do que é realmente fundamental e que mereça ser preservado e na relação da comunidade com o bem preservado. O patrimônio, e entre eles, o museu, estabelece

o vínculo entre passado e presente, entre os valores materiais/imateriais às práticas e paisagens, que são aceitos socialmente, seja pela eleição comunitária ou por imposição (PARK, 2004, p. 24).

Daí ser necessário o entendimento dos diversos modos de apropriação, tendo em vista que cada grupo possui seu próprio mapa cultural, suas expectativas e interesses, que devem ser considerados. Deve-se, assim, iniciar o estudo para constituição do museu a partir da realidade familiar/comunitária, pois a maior parte da população não situa sua identidade cultural no patrimônio público (CERQUEIRA, 2005, p. 94-98).

A metodologia de implantação dos museus considerou o estudo de objetos comunitários como estratégias de aprendizagem do contexto sócio-cultural, com os educandos e educadores tidos como sujeitos de um processo histórico em construção, e assim, em disputa, valorizando-se as modificações e a dinâmica, elementos constitutivos do patrimônio de uma comunidade/localidade (SOARES, 2003, p.25).

Este debate está inserido em uma preocupação com a forma como o museu pode ser pensado na atualidade, sendo geralmente entendido como um lugar para uma sociedade de consumo de massa, voltado para o entretenimento em detrimento da valorização e reflexão (DANTAS, 2008, p. 02). Neste sentido, a coleção é sempre linear e seletiva, significando algo para quem selecionou, construindo um discurso no presente (ALMEIDA, VASCONCELLOS, 1997, p. 106) e elaborando uma narrativa cultural: “tecnicamente é uma composição cujos elementos encontram-se organizados em espaços harmonicamente elaborados para permitir que seja lida uma determinada mensagem, com fins culturais” (ENNES, 2003, p. 01). Assim o museu deve ser entendido como agente de informação e construção de significado, estando o narrador autorizado a construir um discurso e uma narrativa, elaborada a partir de um conjunto de objetos que possuem relação entre si, a partir de um tema. Neste caso, o museu tem como características o entretenimento e a seleção.

O que tem que ficar claro é que a seleção representa identidades e que o museu sempre efetiva seleção, com as coisas e objetos tornando-se documentos, havendo assim a necessidade de garantir condições para que a mensagem do documento seja decomposta e compreendida (ENNES, 2003, p. 03). A

questão é termos clareza em relação a que identidade estamos falando, para podermos então definir o que selecionar.

Outra questão importante é entendermos o museu como espaço dotado de significados e funções comunicativas que vai além do objeto (SABBATINI, 2005, p. 02). Com isso se evita o perigo do museu ser entendido como lugar de coisa velha, distante, sem sentido, como um amontoado de objetos organizados e etiquetados. Ou seja, se faz necessário repensar a forma de se comunicar, que deve estar vinculado aos resultados da produção de um certo conhecimento, a uma memória e a preservação de um certo passado (ALMEIDA, VASCONCELLOS, 1997, p. 107).

O objeto permanece como elemento fundamental, a razão de ser do museu: “Os objetos são elementos que moldam nossa vida cotidiana, são produtos de seu tempo, socialmente construídos, e cada um é um microcosmo trazendo consigo o registro do macrocosmo” (SABBATINI, 2005, p. 04); porém, este deve ser entendido como vinculado a um discurso, estando associado ao seu ambiente, aquilo que lhe dá significado, além de criar condições de comunicação com o público.

Ao aceitarmos que o museu também comunica, estamos indo além da ideia de receptório de objetos para fins educativos, mas partindo do princípio de que os objetos possuem valor comunicativo, possuem significado mais por sua informação intrínseca que pelo valor material em si, favorecendo o trabalho com bens intangíveis, como relatos. Neste caso, os visitantes são receptores dos significados transmitidos na experiência da visita, são pessoas que dão sentido a experiência museística. O museu, entendido também como meio de comunicação, entretém e informa, narra e constrói argumentos, além de oferecer visão ideológica (consciente ou inconscientemente), tornando acessível e familiar o que, a princípio, não é (SABBATINI, 2005, p.03-04). O museu, como espaço comunicacional e emissor de informação, deve garantir leituras e condições para o visitante avaliar criticamente as informações, possibilitando a construção de um texto que deve ser lido e compreendido (ENNES, 2003, p. 03-06).

Neste caso, o perigo que deve ser evitado é o museu se desvincular da educação e se vincular à informação, de forma excludente. Outro perigo é

tornar-se exclusivamente espaço de lazer, vinculando-se a cultura de massa. O aspecto comunicacional presente no museu deve favorecer a produção do conhecimento, sendo um lugar mais de perguntas que de respostas. Neste sentido, entende-se que o conhecimento se dá a partir da descontinuidade, da ruptura, do estranhamento, ou seja, quando tudo se torna foco de dúvidas. Deve-se evitar que o museu se torne um espaço de consumo, de confirmação de respostas, do familiar, e não do estranhamento, como ocorrem em museus ditos modernos, mas que a interatividade está demarcada e as respostas previamente definidas (MENESES, 2000, p. 96-97).

Estas são algumas das reflexões que nortearam a metodologia de trabalho nas oficinas, como será demonstrado, a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento dos chamados “Museus da Alfabetização do Paraná” a equipe do Paraná Alfabetizado, incluindo osicineiros, se baseou em uma concepção de patrimônio que norteou a forma como se entende o conceito de museu e as práticas que se espera que venha a ser implantada. Buscou-se superar uma concepção tradicional de patrimônio, e assim, de museu, indo além da exaltação dos grandes heróis e do patrimônio como formação de uma identidade nacional única, que ignore a diversidade e as possibilidades de entendimento da realidade, que marcou a formação dos grandes museus nacionais e regionais.

Como visto, a percepção adotada buscou superar a concepção de museu como repositório de objetos, imortalizando memórias e impossibilitando reflexões, debates e questionamentos, favorecendo a memória única e elitista, marca da concepção patrimonial tradicional. Entende-se que o museu deva valorizar o diálogo entre a exposição, a comunidade e os visitantes. Parte-se da perspectiva adotada pelo Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN/MINC (2008), que afirma que os museus devam favorecer o patrimônio cultural e a diversidade de manifestações, favorecendo ainda a construção da diversidade identitária, crítica e assim, contraditória. O departamento de museus afirma ainda a necessidade de democratização do acesso, do uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana e a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação

cultural, sejam eles físicos ou virtuais, pressupondo escolhas, favorecendo o processo de inclusão ou exclusão.

Assim, um museu que considere “A Construção da Memória da Alfabetização no Paraná”, deve levar em consideração os aspectos mencionados, favorecendo as identidades locais por meio da valorização das experiências e práticas da alfabetização e, ao optar-se por um olhar panorâmico sobre o todo, identificar a forma como o Paraná Alfabetizado trabalhou nos últimos anos, articulando os espaços, as experiências e as vivências, constituindo assim um grande museu, contextualizado e plural. A proposta era que os museus fossem constituídos a partir do diálogo efetivo com a comunidade, que identificaria o que deveria ser destacado e lembrado no processo da alfabetização, além dos vínculos estabelecidos entre educandos, educadores e coordenadores com o meio em que vivem, garantindo uma relação entre o passado e o presente de uma forma dialogada, inclusiva, crítica e plural.

Para alcançar tais objetivos foram apresentadas, nas oficinas, além do debate teórico, algumas possibilidades de constituição dos museus, sempre valorizando e considerando cada realidade, cada necessidade e possibilidade. A princípio, alguns exemplos de atividades desenvolvidas pelos oficinairos foram apresentadas, tais como:

1. Curso de Formação de Professores: trabalho realizado no município de Assaí-PR, no ano de 2002, e que resultou em exposições a partir das atividades desenvolvidas nas escolas pelos professores participantes do projeto. Este curso foi promovido pela Secretaria de Educação do município, em parceria com a Faculdade do Norte Pioneiro – FANORPI;

2. Projeto Histórias do Nosso pedaço: desenvolvido na região oeste da cidade de Londrina-PR em 2003, teve como objetivo trabalhar com os espaços, manifestações e personagens locais considerados importantes para a formação de uma identidade comunitária. Como resultado, foi montada uma exposição itinerante, um calendário de parede, destacando algumas histórias e personalidades dos bairros e um folheto que abordou o tema “Rua”. O projeto foi desenvolvido junto a jovens da região e contou com o apoio da ONG Ciranda e do Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC;

3. Projeto Agente Jovem: desenvolvido nos anos de 2004 e 2005 no Bairro Ana Rosa, município de Cambé-PR. Este projeto teve como principal objetivo tratar do tema memória e identidade. Como resultado, foram desenvolvidos três roteiros de reconhecimento do bairro e montado uma exposição, aberta para a comunidade. O projeto foi voltado para jovens em situação de risco, e contou com o apoio do Governo Federal e da Secretaria de Assistência Social do município e participação de alunos do Centro Universitário Filadélfia - UniFil;

4. Projeto Educação Patrimonial: desenvolvido nos anos de 2005 e 2016, que tiveram como foco escolas da rede municipal e estadual do município de Londrina-PR, A proposta foi trabalhar com o conceito de patrimônio, valorizando a localidade, a partir dos seus espaços, manifestações e personagens. Como resultado tivemos a montagem de roteiros de reconhecimento dos bairros em cada uma das escolas, além da confecção de folders explicativos sobre o projeto. Este projeto teve apoio do Programa Municipal de Incentivo a Cultura do Município de Londrina-PR e contou com a participação de alunos e professores do Centro Universitário Filadélfia – UniFil, e;

5. Mostras - “Museu Itinerante” e “Qual é o Seu Centro”: decorrente do projeto Educação Patrimonial, as mostras foram montadas em 2008, visando valorizar as identidades comunitárias a partir do trabalho desenvolvido pelas crianças nas escolas. A mostra “Museu Itinerante” visou uma aproximação entre o Museu Histórico de Londrina e as comunidades a partir de painéis que apresentavam reprodução de fotografias do acervo do museu referentes às localidades escolhidas pelas crianças. Já a mostra “Qual é o Seu Centro” visou fortalecer a ideia de localidade, sempre a partir do trabalho desenvolvido nas escolas. Foram montados painéis com a apresentação dos roteiros escolhidos pelos alunos, incluindo um texto explicativo e reproduções fotográficas das atividades desenvolvidas. As duas mostras foram expostas em diversas localidades do Estado do Paraná e tiveram apoio do Programa Municipal de Incentivo a Cultura do Município de Londrina-PR.

6. No que se refere ao “Museu Itinerante”, posteriormente foram montadas mais duas exposições, sendo elas: em 2010, com foco na Rua Sergipe, importante rua de comércio popular da cidade de Londrina-PR, e em 2016, com foco na presença nordestina na cidade de Londrina.

Alguns outros exemplos de museus e atividades que favorecem as identidades e a pluralidade foram abordados e discutidos. Um dos exemplos apresentados foi o Projeto Museu da Pessoa, apresentando seus métodos e a forma de constituição de um museu que se pauta na diversidade de memórias, de possibilidades e de manifestações. Abordaram-se ainda projetos como o Viva Favela e Paraná da Gente. Além disso, foi demonstrado como o próprio programa “Paraná Alfabetizado” tem se preocupado com sua memória, de seus educandos e educadores, valorizando suas práticas e as relações estabelecidas. Como exemplos, temos:

- Site Paraná Alfabetizado;
- Software “Luz das Letras” (acessado pelo site Paraná Alfabetizado), e;
- Livro “Um Dedo de Prosa” (2006).

Uma das propostas debatidas foi o uso do livro “Um Dedo de Prosa” como elemento norteador dos museus da alfabetização, que pode servir de inspiração e metodologia, considerando-se a forma como o material foi produzido, desde o levantamento de dados até a organização do livro.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Afriana Mortara; VASCONCELLOS, Canilo de Mello. Por Que Visitar Museus? In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

ALPERS, Svethna. *Museu como forma de ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ARANTES, Antônio A. O Patrimônio Imaterial e a Sustentabilidade de sua Salvaguarda. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas; SP: UNICAMP, n° 13, 2004.

CABRAL, Magaly. Memória, Patrimônio e Educação. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas-SP: UNICAMP, n° 13, 2004.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. *Revista Diálogos*. Maringá-PR: UEM, v. 09, n° 01, 2005.

COMITÊ BRASILEIRO DO ICOM. Disponível em <www.icom.org.br/Estatuto%20Comitê%20Brasileiro%20do%20ICOM.doc>. Acessado em 11 de novembro de 2016.

DANTAS, Carlos Felipe Albuquerque. *Museus Contemporâneos: A Construção do Lugar no Espaço da Cidade*. Disponível em <http://www.unb.br/fau/pos_graduacao/paranoa/edicao2005/museus/museus_contemporaneos.pdf>. Acessado em 17 de Agosto de 2016.

DEPARTAMENTO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS - IPHAN/MINC. *O Que é Museu?* Disponível em <http://www.museus.gov.br/oquee-museu_definicao.htm>. Acessado em 11 de novembro de 2008.

ENNES, Elisa Guimarães. *A Narrativa na Exposição Museológica*. Programa de Pós-Graduação em Design. PUC-RJ, 2003. Disponível em <<http://www.uers.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/ensaios/elisa.pdf>>. Acessado em 17 de Agosto de 2016.

LIRA, Sérgio. Coleções Etnográficas e Museus Etnográficos: objectos e memórias da Cultura Popular. Comunicação apresentada ao *Congresso de Cultura Popular* na secção *Etnografia e Património Etnográfico*. Dezembro de 1999. Disponível em <http://folclore-online.com/textos/sergio_lira/resumo_introd.html>. Acessado em 11 de novembro de 2016.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação e ação cultural em Museu. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.3, n° 9, Jul./Dez.2013.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. *Práticas de Educação Patrimonial em Museu*. Londrina-PR: UniFil, 2014.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em <<http://www.museudapessoa.net/index.shtml>>. Acessado em 11 de novembro de 2008.

PARANÁ ALFABETIZADO. Disponível em <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br>>. Acessado em 11 de novembro de 2008.

PARANÁ DA GENTE. Disponível em <<http://www.prdagente.pr.gov.br/>>. Acessado em 11 de novembro de 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Um Dedo de Prosa*. Livro do Educando. 2ª. Edição. Curitiba: SEEDPR, 2006.

PARK, Margareth Brandini. Entre Chronos e Mnemosine: Possibilidades da Memória na Formação de Educadores. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas-SP: UNICAMP, n° 13, 2004.

SABBATINI, Marcelo. *O Museu do Ex-Votos de Padre Cícero: Um Olhar Museológico sobre o Turismo Religioso em Juazeiro do Norte*. 8ª Conferência Brasileira de Folkcomunicação, Teresina, 2005. Disponível em <<http://www.sabbatini.com/marcelo/artigos/2005-sabbatini-folkcom.pdf>>. Acessado em 17 de Agosto de 2008.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: UFSM, 2003.

VIVA FAVELA. Disponível em <<http://www.vivafavela.com.br/>>. Acessado em 11 de novembro de 2008.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA “PROF. HUGO ALBERTO PEREIRA NEVES/RIO GRANDE-RS”: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, ENSINO E PATRIMÔNIO CULTURAL

Carmem G. BurgertSchiavon¹

Olivia Silva Nery²

“Que tristeza que nós sentia

Cada táuba que caía

Doía no coração

[...]

Saudosa maloca, maloca querida

Dim-dim donde nós passemos os dias felizes de nossa vida”

(Adoniran Barbosa, Saudosa Maloca)

ASPECTOS INICIAIS

A busca pela compreensão dos fenômenos contemporâneos mundiais que cercam o patrimônio cultural tem cativado muitos pesquisadores, de diversas áreas, das Ciências Humanas e Sociais. Grupos de Estudos e Programas de Pós-Graduação focados em estudos voltados para a memória social e patrimônio cultural estão difundidos pelo Brasil afora. Para dar conta de tal demanda, os espaços voltados para a preservação e estudos do patrimônio cultural tornam-se essenciais para diálogos entre professores, estudantes e pesquisadores, bem como para a realização de pesquisas.

Nesta esteira, o presente capítulo trata, especificamente, do caso do Centro de Documentação Histórica Professor Hugo Alberto Pereira Neves

¹ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG). Contato: cgbschiavon@yahoo.com.br

² Doutoranda em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

(CDH)³, da Universidade Federal do Rio Grande – cidade do Rio Grande/ Estado do Rio Grande do Sul. O CDH é um dos espaços locais que preserva vestígios documentais e fotográficos importantes para a história e a memória da cidade e do Estado gaúcho. Os sentimentos, afetos, alegrias e tristezas que envolvem o patrimônio cultural são inúmeros e dependem dos sujeitos, dos grupos, dos locais. Apesar disso, a cidade do Rio Grande, embora seja a mais antiga do RS, quando se trata da preservação dos patrimônios culturais locais, não o faz na mesma proporção. Sendo assim, a presença de espaços que promovam o diálogo e a valorização do patrimônio cultural, tornam-se ainda mais relevantes.

A música de Adoniran Barbosa – que abre este texto – conta a história de dois homens que acompanham a demolição da maloca onde eles residiram. O desenrolar da letra e suas expressões mostram a tristeza de Joca e Matogrosso ao contarem sobre o palacete que ali não existe mais. A escolha da música e desse trecho, em específico, para abordar a questão do patrimônio cultural demonstram como uma construção, por mais simples que seja, pode ser vista como patrimônio cultural por um determinado grupo de pessoas. Na contramão desta história encontra-se a questão patrimonial rio-grandina, tendo em vista que, muito embora Rio Grande ser a cidade mais antiga do Estado e de ter diversos marcos históricos, o que se constata é a queda de inúmeras “malocas” pela cidade.

Por outro lado, sabe-se que preservar um bem cultural, seja ele material ou imaterial, público ou privado, não é algo fácil. Os gastos que envolvem a restauração e/ou manutenção são de conhecimento de todos; entretanto, a ausência destes investimentos não é a única vilã no que diz respeito aos “desmoronamentos” do chamado patrimônio de “pedra e cal”, afinal, a questão vai muito além e atinge diversos atores sociais.

PATRIMÔNIO CULTURAL EM RIO GRANDE/RS

No início do século XX, paralelo ao crescimento econômico, a cidade rio-grandina assistia ao desabrochar de hábitos culturais que se aproximavam ao de grandes cidades do Brasil. Rio Grande possuía um extenso número de cafés, teatros, clubes e espaços de lazer e recreação, os quais se direcionavam

³ Site oficial disponível em: www.cdh.furg.br

aos mais variados grupos sociais locais. Não obstante, com a falência das fábricas que movimentavam a economia local, Rio Grande foi transformando seu cenário urbano, perdendo algumas construções e ganhando outras. Assim, os rastros do passado da cidade foram desaparecendo ou se misturando ao crescimento e à busca pela modernização e pelo progresso que aqui aportaram nas décadas seguintes. Porém, a passagem do tempo deixou marcas significativas na maioria dos prédios; tanto que, no atual calçadão comercial da cidade, podemos perceber que a maioria das lojas está localizada em construções que datam do final do século XIX ou do início do século XX.

Dessa forma, o currículo histórico da cidade apresenta um grande potencial para o turismo cultural. Contudo, apesar de utilizarem como referência local e turística o *slogan*: “Rio Grande, cidade histórica, cidade do mar”, o que encontramos com mais facilidade é um cenário de “cemitério” de construções antigas, incluindo-se neste quadro aquelas que foram palco do passado local como, por exemplo, a Fábrica Rheingantz e seu Complexo Industrial e o Clube Caixeiral.

Por outro lado, Rio Grande possui vários bens culturais, tanto materiais como imateriais, identificados como patrimônios culturais sejam no nível municipal, estadual ou nacional. A Catedral de São Pedro, por exemplo, a mais antiga do RS, foi tombada em 1938, pelo SPHAN (atual IPHAN), apenas um ano depois do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 (a primeira legislação nacional que trata sobre a preservação do patrimônio no Brasil). As justificativas para o seu tombamento fazem parte da linha filosófica e criteriosa que o órgão máximo de proteção patrimonial do Brasil tinha naquele momento, isto é, construções do século XVIII e barrocas eram a “cara do Brasil” e deveriam ser tombadas como Patrimônio Histórico Artístico e Nacional.

Nesse contexto, surgem vários casos de políticas memoriais e patrimoniais no Brasil e no mundo que demonstram as várias formas que os sujeitos e sociedades se relacionam com o passado, suas memórias e seus patrimônios. Países, cidades e bairros se articulam em busca de uma identidade, criando marcos memoriais e patrimoniais, monumentos e discursos que (re) criam a história e a memória do seu povo. Nessa perspectiva, inúmeros pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais têm se utilizado de casos específicos na busca pela compreensão do fenômeno global sobre patrimônio cultural e

memorial. No caso da cidade do Rio Grande, o que podemos perceber ao caminharmos pelo local, é o grande número de prédios históricos abandonados, em ruínas, mesmo que muitos deles façam parte do Inventário de Bens Culturais do município, ou seja, tombados na esfera nacional e estadual (IPHAN/IPHAE).

Um patrimônio cultural só o é, efetivamente falando, quando é reconhecido pela comunidade, quando ele tem o aval da população, ou de uma boa parte desta. Contudo, em linhas gerais, as políticas preservacionistas tendem a não levar estas questões em consideração, excluindo a população do processo de patrimonialização e pior: elegendo apenas o interesse de uma pequena parcela da população de forma a se “esquecerem” de outros grupos (CASTRIO-TA, 2009). Segundo o antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2005, p. 27), “o patrimônio, de certa forma, constrói, forma as pessoas”; ou seja, a partir do patrimônio pode-se encontrar a capacidade simbólica, memorial e identitária de um sujeito ou de uma coletividade.

Não obstante, a preservação do patrimônio cultural vai muito além do que a salvaguarda e a proteção da sua materialidade ou imaterialidade. Sabemos que a importância e a relevância do patrimônio estão na forma com que os indivíduos se relacionam com os seus bens culturais, assim como com as alterações que estes sofreram ao longo do tempo. Além disso, preservar um patrimônio pode parecer algo fácil à primeira vista, mas, as ações que envolvem a sua proteção são muito complexas e merecem uma atenção redobrada e especial. Nesta esteira, nos referimos aos casos mais comuns e conhecidos, àqueles onde há um despreparo e falta de conhecimentos sobre a melhor maneira de se proteger e salvaguardar os patrimônios culturais, fatores que acabam gerando resultados conhecidos no mundo todo, como é o caso da proliferação de espaços que perderam a sua áurea, que se tornaram esquecidos, vazios ou, até mesmo, conhecimentos que se perderam no tempo e/ou foram desvalorizados. Nessa mesma perspectiva, a história e a memória rio-grandina tombam a cada dia.

CDH-FURG: PRESERVANDO, PESQUISANDO, EDUCANDO E DIALOGANDO O PATRIMÔNIO

O Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Alberto Pereira Neves” da Universidade Federal do Rio Grande (CDH-FURG) foi constituído

a partir da iniciativa de um grupo de professores do antigo Departamento de Biblioteconomia e História (DBH-FURG), na década de 80 do século XX, os quais almejavam a constituição de um espaço voltado à pesquisa histórica na Universidade. Inicialmente, o CDH-FURG estava localizado nas salas de permanência destes próprios professores, que acomodavam de maneira provisória os documentos. Com o passar do tempo e da grande demanda de doação de arquivos e materiais para pesquisa, houve a necessidade de o CDH-FURG possuir uma sala exclusiva, local onde os documentos e os pesquisadores ficariam melhor acomodados.

Em 1998, a partir de um projeto que tramitava junto aos Conselhos Superiores da FURG, o CDH-FURG passou a ser denominado de “Professor Hugo Alberto Pereira Neves”, um dos principais defensores da ideia de criação desse Centro de Pesquisa. Naquele mesmo momento, teve início um processo de inventário do acervo, atividade que originou a distribuição deste a partir de 8 coleções e uma biblioteca, conforme descrição apresentada na sequência deste texto. Nesse sentido, até o final de 2013 e início de 2014, o CDH-FURG ficava localizado em uma sala constituinte do Pavilhão 04 do Campus Carreiros da FURG. No entanto, conforme mencionado anteriormente, na contemporaneidade, o CDH-FURG encontra-se em fase de transição e adaptação ao seu atual espaço, no novo prédio do ICHI.

Desde a sua fundação o Centro de Documentação teve vários coordenadores, que junto às atividades e às aulas ministradas, dividiam o seu tempo para administrarem e desenvolverem as atividades no local. Cada professor/coordenador trouxe uma contribuição para o espaço, seja com a recepção de doações, catalogação de acervos, pesquisas e/ou conquista de novos acervos e materiais. Junto com os coordenadores, vários estudantes tanto dos Cursos de História (Bacharelado e Licenciatura) como de outros Cursos da Universidade, como Biblioteconomia, Arqueologia e Arquivologia realizaram atividades de estágios curriculares e pesquisas no local.

Por fim, destacamos que os acervos do CDH-FURG são bastante procurados não somente pelos estudantes da Universidade como, também, por pesquisadores externos, interessados na realização de pesquisas relacionadas à história do Rio Grande do Sul e, até mesmo, do Brasil. A seguir, apresentamos uma breve descrição dos acervos que constituem o CDH-FURG.

ACERVOS

Conforme destacado anteriormente, o suporte dos acervos do CDH-FURG é bem diversificado, tendo em vista que é um Centro de Documentação que, segundo Viviane Tessitore, trata-se de uma entidade híbrida e mista e que não possui uma teoria e metodologia específica para ele, diferente dos arquivos e bibliotecas (TESSITORE, 2003). Sendo assim, o Centro de Documentação da FURG apresenta uma organização diferenciada, a qual vem se adaptando às normas arquivísticas documentais; por isso, os acervos apresentados aqui ainda estão em um modelo antigo, aquele proposto pelos seus primeiros coordenadores mas, que tendo em vista a melhoria da sua organização e do atendimento ao público em geral, encontra-se em fase de remodelação (até mesmo porque, anteriormente, não havia espaço para grandes alterações na acomodação dos acervos).

Nesse sentido, o CDH da FURG tem o seu acervo dividido em treze grupos de coleções de temas diversos; dentre eles destacam-se o acervo de periódicos (jornais e revistas) que possui mais de 70 títulos e cerca de 8.000 fascículos de jornais da cidade do Rio Grande e região. Fazem parte deste grupo de jornais, periódicos de destaque e que são de grande procura pelos pesquisadores, como é o caso de “A Evolução”, “A voz do Povo”, que são periódicos muito requisitados por pesquisadores que analisam a temática do movimento operário na região e, também, os jornais “O Peixeiro” e “Rio Grande”, que tiveram uma circulação significativa no município rio-grandinono século XX.

Imagem 1: Revistas “O Cruzeiro” e “Fatos e Fotos”



Fonte: Acervo do CDH-FURG.

Afora os periódicos citados acima, um grande diferencial do CDH-FURG é o extenso número de documentos que compõem o seu acervo. O Centro de Documentação possui o acervo de História Demográfica, o qual está dividido em Documentação Eclesiástica e é composto por aproximadamente 4.700 documentos relacionados a autos de casamento, proclamas, justificativas de casamento, procurações, batismos, falecimentos, etc. Esta documentação começa no século XIX e vai até a primeira década do século XX e é um acervo de destaque do CDH-FURG não só pela sua importância documental e histórica, mas, também, por contar a história local e oportunizar uma dimensão da cultura e do contexto histórico da época, no momento anterior à criação dos cartórios, época em que as igrejas eram responsáveis por armazenar e oficializar estas informações. Dessa maneira, fazem parte também da História Demográfica o acervo do Primeiro Cartório do Rio Grande, que no mesmo sentido do acervo descrito acima, é composto principalmente por registro de casamentos, óbitos, nascimentos, entre outros documentos, do século XX.

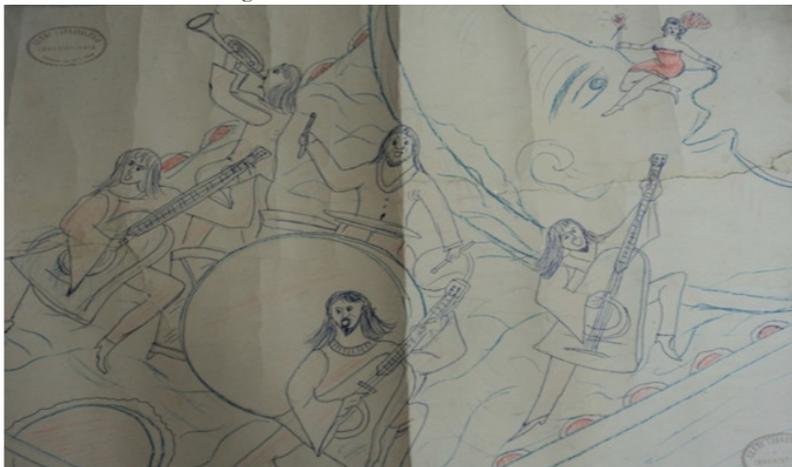
Outros três acervos muito procurados na instituição são: “Coriolano Benício”, “Comendador Domingos Faustino Corrêa” e “União Operária”. O acervo do Coriolano Benício encontra-se dividido em vários suportes arquivísticos (jornais, revistas, fotografias, manuscritos, folhetos, cartazes, etc.), que pertenceram ao rio-grandino cujo o nome titula o acervo. Segundo Silveira, Coriolano Benicio (1911-1984),

dedicou as suas atividades profissionais às artes e à cultura de sua cidade. Em sua trajetória, Benício desenvolveu atividades no teatro como diretor, ator e ensaiador de peças teatrais, também atuou como jornalista e repórter de dezenas de jornais da cidade e do Estado, foi carnavalesco, tendo fundado um clube de carnaval que esteve ativo por mais de meio século e foi escritor, fundador de instituições dedicadas a literatura e foi autor de dois livros (SILVEIRA, 2011, p. 1).

O bibliotecário João Paulo Borges da Silveira é mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel), tendo realizado durante dois anos a atividade de estagiário no CDH-FURG, momento em que acabou conhecendo o acervo pessoal de Coriolano Benício e dedicando a sua pesquisa de dissertação de mestrado⁴ a este acervo, que é rico em informações sobre a cultura e a his-

⁴ A referida Dissertação intitulada ““Somos, sem falsa modéstia, [...] um homem de teatro””: os manuscritos de Coriolano Benício como documentos (auto) biográficos”, foi defendida na Universidade

Imagem 2- Desenho “Irresistíveis”, 1971



Fonte: Acervo Coriolano Benício, CDH-FURG.

tória local. Conforme destacado, pela sua peculiaridade de estar relacionado às atividades culturais desenvolvidas em Rio Grande, o acervo de Coriolano é constituído de fotografias dos teatros, folhetos e cartazes de peças que ocorreram na cidade, manuscritos do diretor e desenhos e projetos para o Clube Carnavalesco “Irresistíveis” criado por Coriolano, como mostra a figura 2:

A imagem 2 é um dos exemplares do acervo do Coriolano Benício e diz respeito à história do carnaval em Rio Grande, à cultura e à história local. No entanto, o CDH-FURG não possui a totalidade dos documentos que pertenceram à Coriolano Benício, pois o Museu da Comunicação “Rodolfo Martensen” da FURG também apresenta exemplares da trajetória e atividades desenvolvidas por Coriolano Benício.

Por sua vez, o acervo do Comendador Domingos Faustino Corrêa diz respeito ao conjunto de documentos do seu inventário. A documentação faz parte do CDH-FURG desde o ano de 2006 e é um dos maiores acervos da instituição, principalmente, por ser o processo de inventário que durou 107 anos, um dos mais longos na história do Brasil. Este acervo é constituído por 500 caixas de petições de habilitados que comprovam a descendência de Faustino Corrêa (certidões de nascimentos, batismo, casamento, óbito, inventários e testamentos); 33 caixas com decisões e peças judiciais (todas estas caixas com

Federal de Pelotas, em 2011, e está disponível à consulta em: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1045/1/Joao_Paulo_Borges%20Silveira_Dissertacao.pdf

datação compreendida entre os séculos XVIII e XX), e 06 caixas contendo documentos avulsos, apresentando uma datação mais atual. Este acervo foi doado para o CDH-FURG pelo judiciário e também pela responsável pelo inventário, a Sra. Virgínia Edi Gularte Fidelis de Palma, que além de inventariante, acabou realizando pesquisas e publicou obras referentes à organização do inventário e à história do Comendador⁵. Destaca-se que, muito embora o fato do processo de distribuição dos bens referentes à herança do Comendador Domingos Faustino Corrêa já ter sido encerrado, o CDH-FURG ainda recebe pessoas de várias localidades do Brasil, e do exterior, com interesse em buscar nos documentos alguma possível descendência e ligação com Faustino Corrêa, conforme se pode visualizar pelo artigo abaixo:

Mais de 100 anos se passaram, mas a incrível história da herança de um comendador do século 19 prova que o tempo só favorece os boatos. Um confuso testamento escrito por Domingos Faustino Correa em 1873, no Rio Grande do Sul, legando grandes extensões de terras desencadeou uma corrida do ouro que até hoje envolve milhares de candidatos a herdeiros em todo o mundo. (*Jornal Folha de São Paulo*, 21/08/2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/62108200518.htm>. Acesso em 31/01/2017, às 19:12).

Nesse sentido, trata-se de uma documentação extensa, que por muito tempo – e ainda hoje –, acaba chamando a atenção e os olhares de pesquisadores mas, também, de pessoas interessadas em localizar relações de parentescos e/ou informações de familiares. Esta documentação também passou no ano de 2012 por um processo de higienização e organização.

Já, o acervo da União Operária, é composto por livros, atas, fotografias e jornais que contam a história desta Sociedade, a qual marcou a história da cidade e a luta dos trabalhadores locais. Faz parte deste acervo a antiga biblioteca da União Operária, que era disponibilizada para os membros do grupo, além das atas de reuniões, convites para eventos e fotografias de alguns membros e atividades gerais da Sociedade. A história da Sociedade União Operária também constitui objeto de pesquisa de vários estudantes, professores e demais pesquisadores⁶.

⁵ Um exemplo é o livro “O inventário do Comendador Faustino Correa: realidade e mito”. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011

⁶ Um exemplo é a Dissertação “Uma reflexão sobre o gênero biográfico: a trajetória do militante socialista Antônio Guedes Coutinho na perspectiva de sua vida cotidiana (1868-1945)”, de Benito Bisso Schmidt, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1996.

Além dos acervos descritos acima, o CDH-FURG possui outros suportes à pesquisa, como é caso do acervo de História Oral, constituído por 36 entrevistas e transcrições temáticas produzidas pelos professores e bolsistas do projeto de História Oral, as quais tratam, principalmente, de temas referentes à história local.

O CDH-FURG também é constituído por um Acervo Fotográfico, com fotografias que dizem respeito à Universidade, à Fábrica Rheingantz e ao Clube Regatas (que também conta com atas e documentos ligados à sua história). Além destes acervos, o local apresenta um Acervo Cartográfico, com mapas diversos e, ainda, o Acervo Variedades e Raridades, que possui uma ampla coletânea de documentos como, por exemplo, o Livro de Registro da Cadeia Pública da Cidade do Rio Grande (1868-1870). Este livro é uma raridade que registra não somente a entrada e a saída de escravos presos (cerca de 400), mas retrata aspectos ligados à história da escravidão na cidade e na região, principalmente, a vida dos escravos “urbanos”, apresentando informações como

Imagem 3- Monumento em homenagem ao
Brigadeiro José Silva Paes, sem data



Fonte: Rio Grande Turismo

nome, filiação, idade, características físicas, profissão, data de entrada na cadeia, crime cometido, entre outros aspectos.

Outra documentação que faz parte do acervo de Variedades e Raridades são os documentos referentes à construção do monumento em homenagem à Silva Paes, localizado na Praça Xavier Ferreira, da cidade. Não se trata de uma documentação muito extensa, mas é completa no sentido de apresentar desde o edital de concorrência, recortes de jornal, projeto e planta do escultor, e as cartas trocadas entre o prefeito da cidade e o artista. Em 2013, estes documentos passaram por um processo de higienização, digitalização

e organização pelo estudante Bruno Paniz Botelho, do Curso de História Bacharelado, estas atividades compuseram o seu estágio curricular obrigatório para a conclusão da graduação na FURG. Ressaltamos que esta documentação também pode ser fonte de estudo para a análise da história local e, ainda, é fonte de pesquisa para um dos patrimônios da cidade, pois o Monumento em homenagem à Silva Paes (Imagem 3) constitui um dos marcos da cidade, principalmente, por fazer referência à fundação da cidade do Rio Grande, em 1737.

A partir do que foi exposto, verificamos que o CDH-FURG possui uma grande variedade de documentos à disposição de estudantes, pesquisadores e público em geral. Além disso, o Centro de Documentação também possui um extenso acervo bibliográfico com livros diversos mas, principalmente, da área de Ciências Humanas e Sociais, e monografias dos Cursos de História (Bacharelado e Licenciatura) e da Especialização em História e Política do Rio Grande do Sul⁷. Todos estes aspectos evidenciados credenciam o CDH-FURG à realização de pesquisas; porém, sua abrangência vai além e chega às práticas educativas, tendo em vista que “os arquivos públicos existem com a função precípua de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais [...], trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro. Trata-se de seus serviços editoriais, de difusão cultural e de assistência educativa” (BELLOTTO, 2006, p. 227). Tendo por base esta assertiva, a seguir, apresentamos algumas ações ligadas às práticas educativas realizadas no CDH-FURG.

CDH-FURG: espaço de pesquisa e de ensino

O CDH-FURG participa de atividades dentro da Universidade em prol da divulgação e produção do saber histórico desde a sua fundação; no entanto, outras ações, ligadas à valorização do patrimônio cultural local, intensificaram-se a partir de 2009, por intermédio da criação de projetos e programas na área da Educação Patrimonial na Universidade.

O Programa de Educação Patrimonial (PEP) da FURG, criado em 2010, tem em seus objetivos a divulgação e a valorização dos documentos

⁷ Ressaltamos que todos os documentos do CDH-FURG foram repassados para a instituição por meio da doação de outras entidades e/ou instituições de pesquisa, isto é, não faz parte da política do CDH-FURG comprar ou vender documentos para outras instituições/localidades.

pertencentes ao CDH-FURG, assim como o contato da comunidade local com estes acervos. A ideia de utilizar um espaço que, a princípio é acadêmico e científico, e um tanto distante da comunidade em geral visa, justamente, dirimir essa distância e incentivar os rio-grandinos a conhecerem um pouco mais a história da sua cidade.

Nesse sentido, algumas atividades foram realizadas a partir da criação e do desenvolvimento do projeto de extensão “Educação Patrimonial no Centro de Documentação Histórica da FURG: práticas pedagógicas e valorização dos bens culturais e ambientais junto a estudantes da educação básica rio-grandina”. Dentro desse projeto, os membros e bolsistas participantes realizavam atividades de educação patrimonial junto a três Escolas municipais da cidade, com realidades distintas. Os exercícios eram pensados de forma interdisciplinar e buscando atender as necessidades e demandas específicas de cada Escola, onde inicialmente o contato era feito no próprio ambiente escolar, via a realização de oficinas com alunos, professores e funcionários. Em um segundo momento, depois de trabalharmos questões referentes ao patrimônio cultural de cada bairro onde as Escolas estavam inseridas – identificação que ocorria a partir das próprias considerações dos alunos –, os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental eram levados para o CDH-FURG através de uma visita guiada. As atividades tinham o objetivo de promover a apropriação dos bens culturais e ambientais locais, por parte dos educandos e, ainda, a possibilidade de realização de práticas acadêmicas nos Cursos de História da Universidade; pois os bolsistas e membros do PEP eram estudantes deste Curso e podiam praticar as atividades de suas futuras profissões, bem como auxiliar na valorização do patrimônio cultural. Em outras palavras, foram (e são) desenvolvidas ações que propiciem “uma efetiva articulação entre a educação e a consciência da salvaguarda, ou seja, entre a escola, o patrimônio e o exercício da cidadania, recursos capitais para a promoção do direito à memória e à diversidade cultural” (PELEGRINI, 2009, p.11).

No momento em que os alunos chegavam ao CDH-FURG, eles tinham uma aula básica sobre os conceitos de documento, quais os cuidados que se deve ter com os documentos pessoais, como certidão de nascimento e, ainda, algumas noções de manuseio de documentos antigos, momento em que tinha a oportunidade de observarem as diferenças entre um documento novo e um

antigo. Para tanto, todas as crianças receberam luvas e máscaras descartáveis de modo a entenderem o procedimento de segurança pessoal e dos documentos, evitando o contágio de fungos e bactérias como também danos causados aos papéis, conforme identifica a imagem abaixo (Imagem 4).

Imagens 4 e 5- Atividades do PEP no CDH-FURG



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Após conhecerem a história do CDH-FURG, um pouco dos seus acervos e dos cuidados que eles deveriam ter com os documentos, os alunos são instigados a investigarem e a “descobrirem” o que estes documentos contam sobre a história local e, aos poucos, passam a identificar a diferença temporal e cultural entre o documento analisado e o tempo presente. Nestes momentos, foi possível notar a ansiedade e a curiosidade das crianças quanto ao manuseio de documentos que eram mais antigos que seus avós, e que, de certa maneira, eram importantes para a cidade (Imagem 5).

Nestas atividades, as crianças contaram com o auxílio de lupas e da ajuda de integrantes do PEP, e perceberam a diferença da Gramática, da grafia do Português, assim como a falta da tecnologia atual que os ditos “antigos” tinham para escrever grandes livros e anotações. Estas e outras atividades do Programa de Educação Patrimonial permitiram que houvesse uma troca de experiências e reflexões entre membros e alunos das Escolas e, acima de tudo, a valorização do patrimônio cultural local. Dessa forma, destacamos que os acervos do CDH-FURG constituem fonte de pesquisa e de ensino para a história local, haja vista que procuramos superar a disjunção entre o conhecimento histórico escolar e os saberes prévios dos estudantes, ação que incorre na fragilização das práticas escolares. Assim, a aproximação dos conteúdos, conceitos e categorias e as práticas pedagógicas da Educação

Patrimonial são fundamentais à aproximação da realidade escolar. Do mesmo modo, é imprescindível que os educadores procurem trabalhar com os elementos da História local, de forma a suscitar as reflexões dos estudantes em relação ao vivido e às relações socioambientais nas quais estão inseridos, tendo em vista que:

[...] as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (BITTENCOURT, 2006, p.70).

Como podemos observar, a partir do contato direto com as fontes documentais dos Centros de Documentação, os educadores são instigados a trabalharem com elementos da História local, de forma a suscitarem as reflexões dos estudantes em relação ao vivido e às relações culturais e socioambientais pelas quais a cidade, o bairro passou. Em outras palavras, as categorias fundamentais na construção do conhecimento histórico (duração, permanências, rupturas, simultaneidade, anterioridade e posteridade) devem ser trabalhadas nas atividades de História, partindo do universo mental dos estudantes. Diante desse pressuposto, consideramos pertinente o uso de recursos teórico-metodológicos atinentes à Educação Patrimonial, uma vez que:

A educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de serem espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MAGALHÃES; ZANON, CASTELO BRANCO, 2009, p. 52).

A projeção destas categorias trabalhadas no ensino de História à realidade imanente dos estudantes possibilita-lhes apreender o conhecimento histórico de modo que possam analisar, criticamente, o patrimônio cultural de suas comunidades, (re)significando, dessa forma, os diversos saberes-fazer com os quais interagem na Escola e na comunidade, de modo a articulá-los. Tais prerrogativas vão ao encontro com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, no ponto relacionado aos objetivos do ensino de História, os quais “remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no

tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais” (PCN’s, 1998, p.55). Em outras palavras, a associação entre o patrimônio cultural e o ensino de História tem se mostrado um caminho pertinente e eficaz não somente como uma metodologia de trabalho mas, também, como uma ponte à constituição histórica dos atores envolvidos.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

A constituição do CDH-FURG ocorreu na década de 80 do século XX e, desde então, o espaço destaca-se não somente pela variada gama de acervos que estão sob sua salvaguarda mas, também, pelas práticas de pesquisa e ensino ali desenvolvidas. Nesta perspectiva, os Centros de Documentação e os arquivos também devem ser vistos como locais apropriados ao desenvolvimento de ações educativas. Contudo, na prática, observamos que estas ações ainda são limitadas conforme destaca Bellotto, tendo em vista que “no que concernem os serviços de assistência educativa, o papel dos arquivos tem sido pouco explorado no Brasil, embora a pedagogia brasileira venha sendo renovadora e progressista” (BELLOTTO, 2006, p. 230).

Além disso, a partir do contato direto com as fontes documentais dos arquivos e Centros de Documentação, os professores também podem trabalhar com os elementos da História local, de forma a suscitar reflexões nos estudantes em relação ao vivido e às relações culturais e socioambientais pelas quais a cidade, o bairro passam/passaram. Ademais, consideramos pertinente o uso de recursos teórico-metodológicos atinentes à Educação Patrimonial, pois ela “pode contribuir de forma muito relevante para a democratização da cultura e ao acesso à informação, para a incorporação do patrimônio por toda a sociedade – não somente por alguns – e, para a formação de cidadãos capazes de se reconhecer como parte desse patrimônio histórico-cultural” (FRATINI, 2009, p. 03) e estas são posições cada vez mais necessárias quando se tem em mente o trabalho com o pertencimento como categoria de mudança no trato com o patrimônio cultural, independente dele ser material, imaterial ou documental.

REFERENCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Patrimônio documental e ação educativa nos arquivos. In: *Ciências & Letras*. Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Porto Alegre, n° 27, jan/jun, 2000, p. 151-166.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Joel. *Antropologia de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2006.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: IEDS, 2009.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Os fios da memória: Fábrica Rheingantz entre passado, presente e patrimônio. In: *Horizontes Antropológicos [online]*, vol.19, nº39, Porto Alegre: Jan./Jun de 2013.

FRATINI, Renata. Educação Patrimonial em Arquivos. In: *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 34, jan. 2009, p. 01-11.

GONÇALVES, José. Reginaldo. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, nº 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

Jornal *Folha de São Paulo*, 21/08/2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2108200518.htm>. Acesso em 31/01/2017, às 19h e 12min.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; ZANON, Elisa; CASTELO BRANCO, Patrícia Martins. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. da UniFil, 2009.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio Cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVEIRA, João Paulo Borges da. “Somos, sem falsa modéstia, [...] um homem de teatro”: os manuscritos de Coriolano Benício como documentos (auto) biográficos. Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1045/1/Joao_Paulo_Borges%20_Silveira_Dissertacao.pdf.

TESSITORE, Viviane. *Como implantar Centros de Documentação*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

O ACERVO FOTOGRÁFICO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO E A PRESERVAÇÃO DE SUA MEMÓRIA INSTITUCIONAL

*Luciana Souza de Brito*¹

*Carlos Blaya Perez*²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito associar as ações desenvolvidas no âmbito do tratamento do acervo fotográfico do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) com vistas a organização do seu acervo fotográfico, componente importante da memória institucional.

Assim, inicialmente buscou-se relatar as ações desenvolvidas no âmbito da UNIFRA, partindo de uma contextualização histórica sobre a mesma. Alicerçado no conhecimento da instituição buscou-se apresentar as ações realizadas com vistas ao tratamento do acervo fotográfico, com ênfase nas seguintes fases: higienização, identificação, organização e acondicionamento. Cada uma dessas etapas foi detalhada com vistas a melhor compreensão das atividades realizadas no que concerne ao tratamento do acervo fotográfico da UNIFRA.

Tendo como ponto de partida a organização do acervo, argumentos foram apresentados para compreender o acervo documental como evocador de histórias e memórias e, para tanto, referenciais teóricos foram elencados a fim de alcançar esse objetivo. As memórias que podem ser evocadas a partir da análise de acervos fotográficos constituem-se em importantes relatos sobre

¹ Professora do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Contato: lucyanabrito@yahoo.com.br

² Professor do Curso de Arquivologia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Contato: carlosblaya@hotmail.com

a trajetória das instituições, nesse sentido o uso dessa fonte documental requer uma metodologia de análise específica, sendo que neste trabalho optou-se pela metodologia proposta por Boris Kossoy (2001), na qual tem-se a análise iconográfica e iconológica.

Diante do exposto conclui-se que os acervos fotográficos podem ser considerados como evocadores da memória institucional e requerem por parte das instituições ações que visem a sua preservação a longo prazo.

BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DETENTORA DO ACERVO FOTOGRÁFICO

Pode-se afirmar que a trajetória do Centro Universitário Franciscano se configura como um retrato de uma parcela significativa da memória escolar no município de Santa Maria – RS. Esta instituição surge da união de duas outras instituições de ensino superior atuantes no município e que iniciaram suas atividades na década de cinquenta: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC), e a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM), ambas tendo como instituição mantenedora a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA).

A FIC tem sua origem no ano de 1953, quando com o apoio da Associação Pró-Ensino Superior de Santa Maria a SCALIFRA assumiu como entidade mantenedora da instituição. No entanto, a consolidação deste processo ocorreu apenas em 1955, pelo parecer 40/55 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, aprovando o primeiro processo seletivo da instituição. Sua autorização de funcionamento foi dada pelo decreto 37103/55, tendo ofertado inicialmente vagas para os cursos de Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas. Nos anos seguintes novos cursos foram sendo inseridos na grade de oferta: 1957 – História, Geografia e Letras Neolatinas 1958 – Filosofia, Matemática e Didática.

A Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira teve sua origem no ano de 1955, tendo como oferta exclusivamente o Curso de Enfermagem, o qual foi outorgado em 16 de maio de 1955 pela portaria 144/55 do Ministro da Educação. Seu reconhecimento ocorreu por meio do decreto 4157/1957. Em setembro de 1968 a denominação da instituição foi alterada, quando então passou a denominar-se Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Me-

dianeira (FACEM). Ampliando a área de formação profissional a instituição passou a oferecer na década de 60 o curso de Auxiliar de Enfermagem, o qual funcionou no período de 1960 a 1994. Através do parecer 176/73 do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul foi autorizado a criação do Curso Técnico de Enfermagem da FACEM.

A unificação destas duas instituições (FIC e FACEM) ocorre no ano de 1995, quando ao serem integradas adotam inicialmente o nome de Faculdades Franciscanas (FAFRA). Posteriormente, no ano de 1998 por transformação das Faculdades Franciscanas constitui-se o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), sendo que em 2004 ocorre o recredenciamento da instituição pela portaria n. 1564 de 27 de maio de 2004 do ministro da Educação, sendo publicada no Diário Oficial da União na mesma data.

A UNIFRA, enquanto instituição de ensino atua em consonância com as políticas de sua mantenedora, a SCALIFRA – ZN no desenvolvimento da educação cristã.

Ao apresentar essa breve trajetória da instituição tem-se como propósito situar o leitor quanto as transformações pelas quais o acervo fotográfico, objeto de estudo deste trabalho passou, pois retrata aspectos vivenciados no cotidiano das duas instituições que deram origem a UNIFRA. Assim, o acervo fotográfico, produto das funções e atividades da FIC e FACEM configura-se como parte da memória institucional da UNIFRA, uma instituição de ensino de grande relevância e atuação no município de Santa Maria – RS.

AÇÕES REALIZADAS COM VISTAS AO TRATAMENTO DO ACERVO FOTOGRÁFICO

O acervo fotográfico, compreendido entre o período de 1955 a 1980, consiste no foco das ações do trabalho realizado como parte da pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)³. Neste contexto, entende-se que o acervo fotográfico desta instituição de ensino constitui-se como um patrimônio documental a ser conservado, na medida em que permite diferentes estudos sobre as histórias e memórias da instituição, além de um

³ O título do trabalho elaborado foi “Histórias e Memórias institucionais a partir do acervo fotográfico do Centro Universitário Franciscano (1955 – 1980)”, de autoria de Luciana Souza de Brito e orientação do prof. Dr. Carlos Blaya Perez.

registro fiel da educação no período demarcado.

Tendo em vista a necessidade de realização de um tratamento prévio no acervo com vistas ao seu uso e posterior conservação, inicialmente foi realizado um diagnóstico do mesmo. O instrumento elaborado para coleta de informações teve por base o material disponibilizado pela FUNARTE (2004) e para tanto buscou dados sobre os seguintes elementos: o estado de conservação das fotografias e as possíveis características da deterioração, os formatos e as quantidades do acervo, os processos fotográficos utilizados, as dimensões predominantes, as formas de acondicionamento e o mobiliário empregado, bem como dados da localização do acervo, frequência de consulta, política de reprodução etc.

A partir do diagnóstico realizado adotaram-se procedimentos de organização do acervo aspirando a posterior coleta de informações que pudessem compreender as histórias e memórias da instituição registradas através do acervo fotográfico.

Os procedimentos adotados na gestão do acervo compreenderam: a higienização, identificação, organização e acondicionamento do acervo, que serão descritos de forma pormenorizada a seguir.

HIGIENIZAÇÃO

A higienização consiste na remoção de sujidades dos documentos ou fotografias e pode ser realizada por meio de atividades físicas e químicas. Em termos conceituais a higienização é definida como a “retirada, por meio de técnicas apropriadas, de poeira e outros resíduos, com vistas à preservação dos documentos”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 103).

Com relação a necessidade de realização da higienização em acervos, as autoras Cassares e Moí (2000, p. 26) afirmam que

A sujidade é o agente de deterioração que mais afeta os documentos. A sujidade é inócua e, quando conjugada a condições ambientais inadequadas, provoca reações de destruição de todos os suportes num acervo. Portanto, a higienização das coleções deve ser um hábito de rotina na manutenção de bibliotecas ou arquivos, razão por que é considerada a conservação preventiva por excelência.

Nesse sentido considerou-se essa ação como fundamental para a manutenção a longo prazo desse acervo. Foi adotado o procedimento de higienização

zação mecânica, sendo aplicado no verso das fotografias em papel pó de borracha com movimentos circulares. Posteriormente os resíduos de borracha foram retirados com uma trincha de cerdas macias. Na emulsão optou-se pela utilização apenas de trincha macia e uma haste com algodão para remoção de partículas presentes na mesma. Houve o cuidado para não deixar o pó de borracha entrar em contato com a emulsão fotográfica. Nas fotografias que possuíam alguma informação registrada no verso houve o cuidado de não remover essas informações, pois poderiam auxiliar na identificação das imagens.

IDENTIFICAÇÃO

Entende-se por identificação o “processo de reconhecimento, sistematização e registro de informações sobre arquivos com vistas ao seu controle físico e/ou intelectual”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 104).

Nesta etapa do trabalho a principal motivação foi a coleta de informações para construção de uma identificação uma vez que grande parte do acervo não possuía informações sobre origem, autoria, evento ou data de produção. Algumas poucas informações presentes nas imagens serviram como referência para a consulta e pesquisa em diferentes fontes.

Assim foram realizadas pesquisas em documentos textuais do arquivo do Departamento de Registro Acadêmico da instituição, tais como relatórios anuais, pastas de estudantes e jornais da época arquivados na instituição.

Também foram realizadas pesquisas na coleção de jornais “A Razão” e “Correio do Povo”, localizadas no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM), das décadas de 50 e 60, além de pesquisa nas revistas “Guia da cidade de Santa Maria”, disponíveis na biblioteca da UNIFRA e Casa de Memória Edmundo Cardoso.

Foi utilizada também a coleta de informações por meio de fontes orais com o relato de funcionários, professores e ex-alunos da instituição, os quais não tiveram uma metodologia em específico pois ocorreram de forma natural, em momentos de confraternização entre funcionários da instituição, intervalos de reuniões, etc. Diante dessa coleta de informações conseguiu-se identificar 95,84% do acervo preliminarmente selecionado para realização do trabalho.

ORGANIZAÇÃO

Com a finalidade de organizar o acervo fotográfico para pesquisa partiu-se inicialmente para o desenvolvimento da classificação⁴ do mesmo. Assim, foi levado em consideração que o acervo é representativo de duas instituições com funções e atividades bem definidas, as quais foram unificadas posteriormente.

No entanto, como a UNIFRA não possuía na época qualquer política de tratamento para o seu acervo documental, incluindo o acervo fotográfico, e tendo em vista o recorte realizado na pesquisa optou-se pela construção de um quadro de arranjo⁵ específico para o acervo fotográfico. Essa proposta teve por motivação promover a organicidade do acervo, “Qualidade segundo a qual os arquivos refletem a estrutura, funções e atividades da entidade acumuladora em suas relações internas e externas” (CAMARGO et al, 2012, p. 665).

Pensando na melhor forma de apresentar essa organização optou-se pela identificação da UNIFRA como o fundo documental⁶, sendo vinculada a ela dois grupos⁷: FIC e FACEM. Para cada grupo foram elencadas séries, as quais foram estruturadas com base no estudo das relações entre o acervo e a trajetória institucional.

As séries⁸ estruturadas contemplaram oito níveis a saber: autoridades, prédios, setores administrativos, comemorações e eventos, solenidades, estudantes, lembranças, irmãos.

Cada série contempla um conjunto de fotografias as quais foram agru-

⁴ O termo refere-se à “Organização dos documentos de um arquivo ou coleção, de acordo com um plano de classificação, código de classificação ou quadro de arranjo”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 49).

⁵ O quadro de arranjo configura-se como “Esquema estabelecido para o arranjo dos documentos de um arquivo a partir do estudo das estruturas, funções ou atividades da entidade produtora e da análise do acervo. Expressão acervo adotada em arquivos permanentes”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 141).

⁶ O fundo corresponde ao “Conjunto de documentos de uma mesma proveniência. Termo que equivale a arquivo”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 97).

⁷ Equivale a primeira subdivisão de um plano de classificação ou quadro de arranjo. (ARQUIVO NACIONAL, 2005).

⁸ A série equivale a “Subdivisão do quadro de arranjo que corresponde a uma seqüência de documentos relativos a uma mesma função, atividade, tipo documental ou assunto”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 153).

Quadro 1: Identificação das séries adotadas na organização do acervo fotográfico

Série	Descrição
Autoridades	Compreende fotografias de dirigentes e personalidades com destacada atuação política ou religiosa para o período
Prédios	Apresenta imagens da construção e/ou das fachadas das instalações prediais das instituições
Setores administrativos	É subdividida em subséries e traz imagens da biblioteca, laboratórios, salas de aula, espaços de uso administrativo e locais de práticas de estágio dos estudantes
Comemorações e eventos	É subdividida em subséries e traz imagens de diferentes eventos realizados na instituição, dentro e fora dela, incluindo jantares de formatura, escolha de rainha, desfiles, etc.
Solenidades	Compreende fotografias que registram atos considerados solenes como: abertura de ano letivo, formaturas, aula inaugural, etc.
Estudantes	Traz o registro de acadêmicos em sala de aula, em práticas profissionais, reuniões, etc.
Lembranças	Compreende um grupo de fotografias doadas as diretoras das respectivas instituições por estudantes ou familiares como forma de lembrança ou apreço.
Irmãs	Traz o registro das religiosas da Congregação das Irmãs da Penitência e Caridade Cristã, sob a forma de retratos ou momentos de lazer.

Fonte: Os autores, 2016.

padas tendo em vista o assunto principal identificado na imagem.

ACONDICIONAMENTO

No que concerne as ações de acondicionamento do acervo fotográfico estabeleceu-se que a prioridade seria a utilização de materiais com suporte papel, como folders e envelopes de papel com reserva alcalina. A escolha desse tipo de material em detrimento de invólucros de plástico levou em consideração o fato de que os materiais de plástico (polietileno, polipropileno) necessitam estar em um ambiente climatizado com controle de temperatura e umidade relativa a fim de evitar danos aos acervos.

Associado aos dois primeiros níveis de proteção (folder e envelope), também foram utilizadas caixas arquivo de cartão neutro e, por fim, a colocação em um armário localizado no Gabinete da Reitoria. Assim, ao total foram utilizados 4 níveis de proteção para o acervo no que se refere ao seu acondicionamento.

Abreu (1999, p. 19) afirma: “O acondicionamento deverá assegurar a integridade física do suporte e da imagem, o agrupamento seriado de imagens e a proteção dos documentos do contato manual direto, da abrasão e da contaminação dos cartões suporte entre outros aspectos.” Nesse sentido entende-se que as ações realizadas nessa etapa de trabalho atenderam os requisitos propostos por Abreu (1999) além do que, o sistema de acondicionamento

adotado foi o vertical, em que as fotografias após inserção em folder e envelope foram dispostas verticalmente dentro da caixa arquivo, conforme pode ser visualizado na Imagem 1: Acondicionamento.

O ACERVO FOTOGRÁFICO E SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA INSTITUCIONAL

Entende-se que o acervo fotográfico da UNIFRA compreende parte da trajetória desta importante instituição de ensino, algumas imagens com informações que não estão registradas em nenhum documento textual. Entender a importância desse acervo perpassa pela compreensão do que vem a ser o documento fotográfico.

Nesse sentido, Brito (2010, p. 66) afirma que:

O documento fotográfico consiste em uma forma, ou caminho de investigação e elucidação do passado. Assim, a fotografia pode ser entendida como o resultado da ação do homem, que num dado intervalo de tempo seleciona um assunto, seja por sua vontade ou incumbência, utilizando a tecnologia que dispõe para “congelar” esse momento.

Assim, pode-se entender-se que as imagens compreendem uma forma de identificação de histórias e memórias institucionais, pois como afirma Burke (2003, p. 17) “[...] a imagem, assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica”. Corroborando com essa afirmativa, Kossoy (2001, p. 45) afirma que “toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente [...]”.

Para realização das análises sobre o acervo fotográfico da UNIFRA optou-se pelo uso da metodologia de Kossoy (2001), que propõe uma análise iconográfica e iconológica.

Imagens 1: Acondicionamento



Fonte: Luciana Souza de Brito, 2010.

Para a análise iconográfica, Kossoy (2001) estrutura sete níveis de informações a serem coletadas das fotografias: a referência visual, a procedência, a conservação, a identificação, o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. A seguir, cada um desses níveis será detalhado visando sua melhor compreensão.

- A referência visual do documento configura-se como uma cópia da fotografia;
- Na procedência, os seguintes dados devem ser coletados: o local onde se encontra (arquivo, biblioteca, museu), código de referência (tombo, etc.), a origem e tipo da aquisição, se foi aquisição única ou coletiva;
- Na conservação devem ser levantadas informações como: o estado de conservação (bom, regular, mau, péssimo), as condições físicas (se está em arquivo de aço, madeira; envelope, pasta, etc.) e ambientais de armazenamento (se tem ou não controle de temperatura e umidade relativa);
- A unidade de identificação se refere as informações sobre os elementos chamados de constitutivos (assunto, fotógrafo e tecnologia empregada na imagem) e as coordenadas da situação (espaço e tempo). Também faz parte dessa unidade a coleta de informações sobre a possibilidade da imagem fazer parte de um álbum ou publicação;
- O assunto configura-se como a coleta da informação do tema representado na fotografia;
- No nível do fotógrafo busca-se a coleta informações sobre o autor do registro, tais como: nome do autor ou estabelecimento produtor, endereço, autoria por atribuição, tipo de montagem, identificação do uso de cenários de estúdio, características de estilo (peculiaridades na tomada da fotografia), lista de fotógrafos atuantes no local à época da imagem, pistas sobre o contratante do serviço;
- No nível da tecnologia elementos sobre o processo e as técnicas empregadas deverão ser coletados incluindo informações sobre o acabamento e características físicas da imagem para os documentos considerados originais. São exemplos de elementos: identificação do equipamento utilizado (câmara, modelo, objetiva, acessórios), a identificação da natureza (original ou cópia), suporte (metal, vidro, papel, outros.), processo fotográfico empregado (daguerreotipo, base de albúmen, positivo em papel, etc.); textura da superfície do papel fotográfico, tonalidade, formato da imagem, características da montagem (uso de estojos, etc.). No caso de reproduções elementos como características técnicas da reprodução devem ser coletadas. (KOSSOY, 2001).

Já, a análise iconológica consiste na busca de elementos para a compreensão da primeira realidade que é interior à fotografia. Nessa busca torna-se necessário o conhecimento do momento histórico retratado. Kossoy (2001, p. 96) afirma: “É este o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos. Não raro o pesquisador se surpreende refletindo neste plano pós-iconográfico, buscando os elos para a compreensão da vida que foi.”

Imagens 2 a 4: Entrega das características da FACEM, Bênção na inauguração do Centro Acadêmico da FIC e Escolha de rainha da FACEM



Fonte: Acervo fotográfico da UNIFRA, [s/d], Acervo fotográfico da UNIFRA, 1958, e Acervo fotográfico da UNIFRA, 1971.

Partindo dessa metodologia foram escolhidas quatro categorias de imagens do Centro Universitário Franciscano a saber: Entrega das características da FACEM, Escolha de rainhas da FACEM, Inauguração do centro acadêmico da FIC, Jornada de Educação e Cultura da FIC.

Estas categorias contêm diferentes registros do cotidiano educacional das instituições e foram utilizadas para realização de estudos sobre a possibilidade de uso dos acervos fotográficos como evocadores de histórias e memórias institucionais.

Tendo em vista essa afirmação, apresentam-se a seguir quatro imagens do acervo fotográfico da UNIFRA, as quais foram utilizadas como evocadoras de memórias institucionais.

A Imagem 2: Entrega das características da FACEM, retrata a Diretora da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira com as alunas Evânize Zucatti e Maria Kot, do Curso de Enfermagem, durante cerimônia de entrega das características, que consistia em um pequeno 'pala' com a identificação do Curso no qual o aluno havia ingressado. (BRITO, 2010).

Essas seriam as informações resumidas de uma análise visual tendo em vista a metodologia de Boris Kossoy (2001), no entanto ao buscar a identificação de elementos sobre uma perspectiva iconográfica tem-se novos elemen-

tos. Percebe-se que as alunas retratadas na imagem pertencem a uma ordem religiosa, sendo que uma delas ainda não emitiu os votos perpétuos considerando as diferenças de cores e formatos em suas vestimentas. Nesse sentido a mensagem transmitida na imagem refere-se à realização de uma atividade pertinente ao Curso de Enfermagem da FACEM, a qual retrata parte da cultura educacional da referida instituição. (BRITO, 2010).

A Imagem 3: Benção na inauguração do Centro Acadêmico da FIC, retrata outra situação analisada e refere-se a inauguração do Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC).

Essa imagem traz o reverendo Leônidas Didonet, lançando a benção sobre o espaço físico do centro acadêmico da FIC em agosto de 1958, considerando uma análise visual iconológica. A imagem em questão encontra-se com danos na emulsão tendo em vista que as informações de identificação que foram datilografadas sobre a camada da emulsão fotográfica. Com relação a análise iconográfica o enquadramento fotográfico mostra o momento em que o sacerdote realiza a benção do espaço físico do centro acadêmico antes da permissão de utilização pela instituição. A mensagem na fotografia demarca os valores religiosos da instituição no desenvolvimento de ações do seu cotidiano, e a participação da comunidade acadêmica nessa atividade. (BRITO, 2010).

A Imagem 4: Escolha de rainha da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, remete ao momento de escolha de representante estudantil para atuar junto as atividades solenes e comemorativas da instituição.

A fotografia faz parte de um conjunto resumido de imagens composta por apenas duas imagens. Estas registram o momento da escolha de uma representante estudantil para assumir o posto de rainha da instituição. Em relação a análise iconográfica o enquadramento dos personagens na fotografia remete ao momento do desfile de uma das estudantes do Curso de Enfermagem durante o processo de escolha da rainha do Curso.

A aluna em questão não foi identificada, mas a mensagem presente na fotografia permite inferir o quanto a comunidade acadêmica tinha importância no desenvolvimento de ações pertinentes ao Curso de Enfermagem da FACEM. (BRITO, 2010).

A próxima imagem, do acervo da FIC, remete a um fragmento de um evento realizado tendo em vista as discussões pedagógicas sobre o ensino da época. A Imagem 5: Jornada de Educação e Cultura da FIC é um recorte de um dos painéis apresentados durante a execução desse evento no ano de 1967.

Ao observar as temáticas trabalhadas no decorrer do evento, fica evidente, pelo registro realizado que os temas abordados (planejamento global e estruturação da escola) consistem em um amplo material de estudo no que concerne a temática educacional e aos processos de ensino aprendido. Assim esse registro configura-se como um importante meio de estudo do processo educacional e sua evolução ao longo dos anos. (BRITO, 2010).

Imagem 5: Jornada de Educação e Cultura da FIC



Fonte: Acervo fotográfico da UNIFRA, 1967.

Conclui-se, a partir dos exemplos apresentados a relevância e o poder evocador que as imagens podem ter, sendo fontes importantes para a identificação e reconstrução de memórias e trajetórias institucionais.

Acerca do termo memória, ao associá-lo a uma trajetória institucional é relevante abordar como o mesmo se relaciona com a fotografia, neste sentido Candau (2012, p. 90) afirma que a fotografia pode ser entendida como uma ‘arte da memória’. Segundo o autor:

Entre as várias razões que se conhecem para o sucesso da prática da fotografia em todos os meios sociais está certamente a maneira cômoda com a qual essa “arte moderna”, que é uma arte da memória, permite representar materialmente o tempo passado, registrá-lo e dispô-lo em ordem. Mantendo com seu passado tantos elos quanto fotos em seu álbum, o sujeito faz da fotografia o “suporte de uma narrativa possível” dele próprio ou de sua família.

Também se considera relevante abordar os conceitos sobre memória individual e coletiva e as interações entre os mesmos. Ao estabelecer a relação entre essas memórias Ricoeur (2007) diz que, na construção da memória coletiva as lembranças são ao mesmo tempo memórias íntimas e compartilhadas. Íntimas por serem da pessoa que produziu a lembrança e compartilhadas com pessoas próximas a quem produziu a lembrança. Além disso o autor afirma ser esse um processo contínuo em que “da memória compartilhada passa-se gradativamente à memória coletiva [...]”. (RICOEUR, 2007, p. 157).

Portanto, para Halbwachs (1997, p. 94-95) apud Ricoeur (2007, p. 133) a memória coletiva não existe sem a união das memórias individuais, em que “[...] embora a memória coletiva extraia sua força e duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo”.

Neste contexto, Candau (2012, p. 49) aborda que

Ao final, a memória coletiva segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciada pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas.

Apresentados os conceitos de memória individual e coletiva, parte-se para o entendimento de como essas memórias podem ser entendidas no âmbito de uma instituição. Assim, acredita-se que as memórias coletivas podem ser formuladas e compreendidas sob a perspectiva da produção documental de uma instituição (documentos textuais, iconográficos, audiovisuais, etc.), tornando-se nesse contexto parte da sua história.

Portanto, os documentos pertencentes a uma instituição teriam a função de evocadores da memória coletiva, que vem a ser nesse contexto, a memória da instituição, ou seja, aquilo que se convencionou identificar como parte da trajetória da instituição que agrega conhecimento, narrativas e histórias da mesma.

Acerca dos elementos a serem preservados como possíveis evocadores de memória Candau (2012, p. 109-110) afirma que estes precisam ser avaliados, uma vez que não se pode preservar tudo:

[...] Paradoxalmente, é sem dúvida mais difícil determinar o que deve ser conservado em sociedades de tradição escrita do que aquelas de tradição oral. De fato, as possibilidades de estocagem e difusão do saber memorizado se tornaram tão grandes nas primeiras, e a quantidade de informações de tal forma abundante que a recepção da transmissão, finalidade da conservação, não está mais garantida: de um lado, as capacidades de aquisição de um ser humano são limitadas e, de outro, o acesso às fontes de informação se tornou extremamente complexo, levando em consideração a quantidade de saber a tratar. É preciso, portanto, selecionar, escolher, esquecer, e essa seleção é muitas vezes difícil e dolorosa.

Diante da produção da memória institucional e da seleção do acervo que irá representá-la, faz-se necessário pensar a sua preservação a longo prazo. Acerca da preservação da memória institucional, Marques (2010, p. 114) aborda que

Esta necessidade de preservação da memória institucional, que não se restringe apenas aos documentos tradicionais, causou uma extrema revolução na maneira de atuação das unidades de informação que tratam de alguma forma da memória. Arquivos e centros de documentação se juntaram às bibliotecas e museus e passaram a valorizar os registros e informações produzidas nos mais diversos suportes, que transcendem a área de atuação de cada unidade de informação, como, por exemplo o registro em suportes audiovisuais de depoimentos de indivíduos participantes da história do órgão, em programa de história oral.

Percebe-se na citação de Marques (2010) a ênfase na produção e agregação de outros documentos aos registros originalmente produzidos na instituição os quais tem por finalidade agregar outras informações a memória institucional. Neste processo, indivíduos serão estimulados a revisitar suas memórias individuais, as quais foram produzidas no contexto coletivo do trabalho na instituição. Nesse sentido “A memória individual está contida no conjunto maior da memória coletiva, sendo apenas um fragmento ou uma visão parcial dos fatos vivenciados pelo grupo” (RIOS, 2013, p. 5).

Entende-se, portanto, que a memória coletiva, institucional, é sim formada por fragmentos de memórias individuais, as quais quando associadas podem vir a construir narrativas e histórias sobre uma instituição e/ou órgão.

CONCLUSÃO

O presente trabalho representa um exemplo de pesquisa tendo como base o acervo iconográfico de uma instituição de ensino e suas relações com as histórias e memórias na construção de uma trajetória institucional. Por-

tanto, a partir do conhecimento da instituição, suas funções e atividades foi possível conceber uma proposta de organização para o acervo em questão.

Diante da organização do acervo fotográfico, tendo por metodologia os princípios da Arquivologia, estabeleceu-se uma organização lógica para o acervo, reunindo as imagens em conjuntos de acordo com o assunto retratado nas imagens. A partir dessa organização lógica procedeu-se a aplicação da mesma no acervo físico, sendo as imagens posteriormente acondicionadas em invólucros para sua conservação e preservação a longo prazo, seguindo os parâmetros recomendados na área.

Em paralelo foram realizados estudos com base em algumas das séries criadas: Entrega das características da FACEM, Escolha de rainhas da FACEM, Inauguração do centro acadêmico da FIC, Jornada de Educação e Cultura da FIC, as quais possibilitaram a reconstrução de histórias e memórias dessa instituição. Neste trabalho optou-se por apresentar apenas uma imagem de cada categoria, assim o foco consiste na identificação de acervos fotográficos como evocadores de histórias e memórias e não no relato pormenorizado de cada história identificada.

Assim, entende-se que os acervos fotográficos podem ser utilizados para diferentes funções, podem ser evocadores de memórias, mas também podem ser identificados como fonte primária para realização de pesquisas acadêmicas e científicas, exposições, evidência e/ou prova em documentos institucionais, dentre outras. Assim, conclui-se que a pluralidade a que se permite esses registros torna-os ainda mais importantes enquanto documentos de arquivo, produzidos no âmbito das funções e atividades de uma instituição.

Kossoy (2001, p. 154) aborda que o valor do documento fotográfico depende de alguns fatores, inerentes a equipe que estará realizando a análise. Para o autor:

O valor e o alcance dos documentos, bem como sua viável interpretação, estão na razão direta de quem consegue - em função de sua bagagem cultural, sensibilidade, experiência humana e profissional - formular-lhes perguntas adequadas e inteligentes.

Portanto, os estudos realizados tendo como fonte os acervos fotográficos têm como premissa para a coleta de informações o uso de uma metodologia que permita a extração desses dados. Associada a essa metodologia, tem-se

o fator humano, o qual vai interferir na interpretação dos registros tendo em vista as características detalhadas por Kossoy (2001) na citação acima.

Diante da importância desses registros imagéticos torna-se relevante atentar para as ações que são realizadas com a finalidade de preservá-los, motivo pelo qual as ações relatadas nesse trabalho constituem-se como fundamentais para a preservação da trajetória institucional do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - RS.

REFERENCIAS

ABREU, Ana Lucia de. *Acondicionamento e guarda de acervos fotográficos*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1999.

ARQUIVO NACIONAL. *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf> Acesso em. 26 out. 2016.

BRITO, Luciana Souza de. *Histórias e Memórias a partir do acervo fotográfico do Centro Universitário Franciscano (1955-1980)*. Santa Maria, 2010. 256p. Dissertação (Mestrado em História e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2010.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: UDESC, 2003.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CASSARES, Norma Cianflone; MOI, Claudia. *Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000. Disponível em: http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_coalecao_como_fazer/cf5.pdf . Acesso em: 27 fev. 2011.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; et al. (Orgs). *Dicionário de Terminologia Arquivística*. 3. ed. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2012.

FUNARTE. *Cadernos técnicos de conservação fotográfica*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 2. Ed. São Paulo: Ateliê, 2001.

MARQUES, Otacílio Guedes. Informação histórica: recuperação e divulgação da memória do Poder Judiciário Brasileiro. In: MANINI, Miriam Paula; MARQUES, Otacílio Guedes; MUNIZ, Nancy Campos. (Org.). *Imagem, memória e informação*. Brasília: Ícone, 2010. p. 107-124.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução de Alain François [et al]. 5. reimpr. Campinas: Ed.Unicamp, 2007.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. *Revista INTRATEXTOS*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. ISSN 2176-6789.



PARTE III
PATRIMÔNIOS E PRÁTICAS
DE ENSINO E EXTENSÃO

CRIANÇAS, LUGARES E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS COM/NA CIDADE

*Vânia Alves Martins Chaigar*¹

*Ana Roberta Machado Siqueira*²

INTRODUÇÃO

O artigo é fruto da articulação política, didática e pedagógica entre uma docente e uma discente em suas relações cotidianas dentro da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Curso de Pedagogia, no processo de Monitoria no Curso de História, no Grupo de Pesquisa Educação e Memória, no Movimento Interfaces Pedagógicas³ além de outras afetuosas parcerias desenvolvidas ao longo de quatro anos de convivência e mútuas aprendizagens.

Todo conhecimento é atravessado por sentimentos e emoções, o que é facilmente comprovado quando, a partir de relações sociais bem construídas com seus docentes, os discentes são envolvidos em projetos de investigação e estudos. Concordamos com Restrepo (1998, p.19) ao reclamar a “ternura” como um elemento político, epistemológico, existencial, sem a qual o conhecimento se fragiliza quanto ao modo de ser produzido e/ou aos seus fins. “A ternura foi banida do palácio do conhecimento”, ficou circunscrita a espaços íntimos do privado, banalizada ou totalmente ausente da política. Entretanto, o autor alerta sobre desdobramentos em nossa formação tendo esse vácuo:

¹ Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Contato: vchaigar@terra.com.br

² Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Contato: aanamsiqueira@gmail.com

³ Movimento formativo derivado do “Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” focado no protagonismo discente, no diálogo com movimentos sociais, no reconhecimento da escola como território de formação de professores, nas trocas horizontais entre docentes, discentes e “praticantes” da cidade e do campo.

“[...] sabemos do A, do B e do C; sabemos do 1, do 2 e do 8; sabemos somar, multiplicar e dividir, mas nada sabemos de nossa vida afetiva, razão pela qual continuamos exibindo grande entorpecimento em nossas relações com os outros [...]”.

Essa concepção justifica-se porque “o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 51). A razão como instrumento de dominação, de apropriação, utilizada a fim de justificar a produção e a distribuição desigual de riquezas, saberes e poder.

O entorpecimento do qual nos diz Restrepo (1998) pode estar na base de crises éticas e comportamentais em que estamos imersos. O acúmulo da produção científica e sua disponibilidade irrestrita são imensos, mas tem sido profundamente insuficiente para o enfrentamento de dilemas humanos como os que nos deparamos na atualidade: banalização da vida, crise nos direitos humanos, recuo da democracia, aumento de violências e ódios e outros. E nos questionamos sobre qual o sentido do conhecimento produzido se este não tiver objetivos sociais, finalidades emancipatórias e que nos ajudem a humanizar.

Sousa Santos (1988, p. 60) tem reivindicado um “conhecimento prudente para uma vida decente”; ou seja, não podemos desconsiderar os vínculos que nos unem, que, embora frágeis e tensos, expressam a referência de nossa humanidade. Ao mesmo tempo, vivemos um momento histórico em que a razão instrumental e a ciência moderna têm dificuldades para apresentar respostas às demandas. “Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 47).

Esforços de outra ordem são necessários para gerarem réplicas, mas, neste caso, teríamos de desenvolver outras racionalidades? Precisaríamos perder o medo de assumir que todo pensamento expressa sentimentos?

Neste sentido, a qualidade das relações sociais na sala de aula universitária-

ria e os laços afetivos entre docentes e discentes são condições para a produção de conhecimentos socialmente comprometidos e esteticamente constituídos junto-com o outro. O texto construído a quatro mãos expressa um pouco dessa busca pela significação humana do conhecimento e do reconhecimento da prática pedagógica como prática política, cultural, epistemológica, histórica e social (FERNANDES, 2006).

Uma das experimentações que temos desenvolvido como prática pedagógica ocorre através da imersão de estudantes de Graduação na/com a cidade, da aproximação de cidadãos, suas memórias e histórias de vida, de espaços-tempos produzidos por praticantes e suas astúcias (CERTÉAU, 1998) que, por expressarem a vida na/da cidade, também produzem identificações com modos de viver e, sobretudo, significam aprendizagens e o conhecimento deslindado nas salas de aula. Reconhecemos que há um mundo maior lá fora, que nos toma e reivindica na maior parte de nossos tempos. Portanto, seria tamanha ingenuidade pressupor que os conhecimentos acadêmicos podem abrir mão de outros tantos.

Ao mesmo tempo não podemos continuar desperdiçando experiências (SOUSA SANTOS, 2002), deixando de reconhecer os saberes produzidos no cotidiano, a historicidade de lutas, a legitimidade de ações e o caráter biográfico de cada porção, esquina, beco, rua que explicita a geografia de uma cidade. “Não é possível constituirmo-nos como humanos se não estamos situados em tempos-espacos, de onde, dialeticamente vamos geografando-nos” (LOPES, 2007, p. 52).

Ajudar jovens discentes a geografarem-se no chão da cidade para que, uma vez na escola, levem esse movimento adiante, não é exercício simples tendo em vista a representação que boa parte deles possui em relação a sua história e geografia. Ainda repercutem as descaracterizações produzidas nessas áreas do conhecimento mediante reformas, como a Lei 5692/71, que retirou o seu caráter científico, banalizando-as como disciplinas escolares. Em educação nada é em curto prazo e a consequência de políticas públicas compromissadas apenas com pequenos segmentos sociais deixam marcas em muitas gerações, como estamos a observar, pois quase cinquenta anos depois, ainda é um desafio significar o ensino de geografia e história.

Experiências e projetos investigativos na/com a cidade parece-nos um dos caminhos possíveis, os quais têm sido realizados em distintas Licenciaturas como História, Geografia e Pedagogia, nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ciências Sociais. Mais especialmente com o último curso, vários projetos investigativos foram realizados no período 2009-2014⁴, fruto de construções com as turmas e que levaram em conta necessidades conceituais, interesses coletivos e experiências particulares de vidas.

Na turma de 2013, constituída em sua totalidade por mulheres, foi construído o projeto investigativo *Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia*, desenvolvido ao longo do ano letivo e que gerou nove (09) pesquisas⁵. Nestas pesquisas temas como saberes e culturas tradicionais (Benzedeiras, Pomeranos, Grupo Piraquara), movimentos sociais e de trabalhadores (Movimentos Grevistas e Educação Popular), locais de convívios (Escola, Praça Recanto da Natureza, Mercado Público), etc, fizeram parte do horizonte investigativo das estudantes. O trabalho foi bastante influenciado pelas leituras de Theodor Adorno e ao papel atribuído à escola pelo filósofo: O de desbarbarizar a sociedade, fazê-la recuar da barbárie ao qual havia submergido, sobretudo a partir do planejamento da morte em escala industrial pelo Estado, no caso de Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial, na Polônia ocupada. Nessa perspectiva, a razão instrumental pode ser responsabilizada também pela produção dessa utopia, mediante uma “consciência coisificada [...] que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo” (ADORNO, 2000, p. 132).

Considera-se bastante contemporâneas as análises face ao aumento de razões fundamentalistas ou tecnocráticas que tentam impor uma única forma

⁴ A partir de 2015 a docente deixou de exercer atividades na Licenciatura em Pedagogia.

⁵ Pesquisas realizadas: Nos caminhos para a inclusão: trajetória de uma escola regular que se tornou referência na cidade de Rio Grande; Ações, espaços e instrumentos: a memória como estratégia de produção da história de pomeranos na Serra dos Tapes; Incorporação dos saberes das benzedeadas no campo educacional: a importância das culturas populares na constituição dos sujeitos; Experiências sociais na “contramão” da barbárie: uma análise sobre o espaço Recanto da Natureza na cidade de Rio Grande/RS; Movimentos grevistas: o passado e o presente na luta contra a barbárie; Grupo Piraquara: cultura popular nos centros urbanos; Observando e refletindo a prática da educação de jovens e adultos (EJA) numa escola riograndina; Superando desafios no contexto de um curso pré-vestibular universitário popular; Cultura versus barbárie: descobrindo significados do Mercado Público.

de viver e conceber, segundo os próprios preceitos ou de uma “consciência coisificada”, como explica Adorno (2000). Romper com esses modos de pensar também pode estar associado à ressignificação do conceito da experiência. Para o filósofo:

Experiência (Erfahrung) precisa ser apreendida fora do espectro do experimento das ciências naturais; há que remeter-se a Hegel e sua “ciência da experiência da consciência”. A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. (ADORNO, 2000, p. 24).

A experiência é, portanto, um processo refletido a partir de uma relação. No caso do trabalho em questão, discentes se envolveram, desafiaram-se, projetaram, investigaram, produziram conhecimento, socializaram com pares e reconfiguraram saberes mergulhados no chão da cidade, conversando, observando, exercitando os olhos (e a atenção), valorizando opiniões e ações nem sempre consideradas válidas perante o conhecimento dominante. Não podemos esquecer os sucessivos “epistemicídios” cometidos contra saberes tradicionais ao longo de vários séculos (SOUSA SANTOS, 1997).

Sabemos pouco sobre nós, a partir do que grupos próximos têm narrado; o conhecimento válido tem sido apresentado por escritas produzidas em espaços e por grupos sociais distintos daqueles com quem compartilhamos – mais à miúdo – existências. As belas narrativas orais que circulavam (e ainda circulam) em rodas de conversas próximas às lareiras ou aos fogões a lenha em frias noites sulistas tem, ainda, muita dificuldade para ganhar o status de conhecimento, mesmo que conheçamos e/ou intuamos a validade de seus princípios.

A experiência mediação, descrita por Adorno (2000), favorece a compreensão e a relativização dos contornos do que sabemos, tendo em vista condicionantes sociais, culturais, classistas, etc., tornando-nos mais flexíveis frente ao outro.

Perguntas nascidas de interesses particulares ou coletivos, de vivências e experiências em bairros, vilas e ilhas riograndinas, de relações com familiares e suas memórias, de narrativas passadas de mães para filhas, de rituais prezados pela cultura popular, entre outros, oferecem as condições iniciais para que a

curiosidade ingênua pouco a pouco arrefeça perante a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), criando o solo fértil para um conhecimento que é ao mesmo tempo epistêmico, estético, ético e culturalmente situado.

Nesse processo ocorre uma espécie de apropriação do tempo-espaço da cidade, na qual nos percebemos sujeitos de uma ação, isto é, assumimos a condição de sujeito histórico que somos. O conceito deixa de ser uma abstração e ganha corporeidade para além das definições copiadas nos cadernos, e a cidade é premiada com a possibilidade de que um cidadão se perceba um “praticante” (CERTEAU, 1998) e não um simples transeunte.

Referenciando-se no geógrafo Yi-Fu Tuan, Lopes (2007, p. 52) concebe que um espaço abstrato “transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Aquilo que era apenas espaço de deslocamento ganha contornos claros e atentamos às suas sutilezas cotidianas. Essa transformação é fundamental para que o licenciando projete sua (futura) ação docente fundada não em um espaço asséptico e amorfo, mas em um lugar de vida e singularidades. Sendo a cidade (também) uma rede de memórias, ao dotarem seus passos de sentidos/atenção, estudantes passam a perceberem-se construtores dessa rede, unidos por sentimentos, aromas, cores, sons, enredos.

São as memórias que nos remetem para os lugares. Somente podemos revisitá-los se estiverem povoados por memórias ou, dizendo de outra forma, tornam-se lugares, e não somente espaços, se produzirem algum sentido e forem constituídos numa relação humana, que é ao mesmo tempo individual e coletiva. (CHAIGAR, S.; REDIN; CHAIGAR, V., 2008, p. 4).

As memórias produzidas e evidenciadas ao se indagar a cidade são a liga, portanto, das relações sociais nela produzidas, são como o cimento que junta cada tijolinho ao outro, formando uma edificação. Somos seres formados por memórias, nada está solto, não nascemos com celulares em nossas mãos, alguém pensou em legar-nos águas limpas, muita luta ocorreu para que chegássemos aos bancos universitários. As gerações que nos antecederam deixaram-nos patrimônios materiais e imateriais que, em boa parte, ainda não pudemos conhecer e avaliar.

As expectativas em relação aos desdobramentos no ensino e nas aprendizagens em projetos investigativos na/com a cidade apoiam-se também em uma concepção paradigmática de que conhecer é sempre um ato total/indivi-

so e local (SOUSA SANTOS, 1988). A ação é específica sobre determinado espaço e recorte temporal, mas “constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde...” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 65).

Essa possibilidade dos projetos investigativos se desdobrarem de interesses e/ou questionamentos originados na concretude dos sujeitos que praticam a sala de aula - como o recorte que será narrado na sequência- auxilia na quebra de barreiras disciplinares que limitam o conhecimento à especificidade daquele professor, curso e/ou ementa disciplinar. A rua interroga sem levar em conta programas, ementas, conteúdos; o tema é a vida cotidiana, sua singularidade, sua imprevisibilidade, é nela que outro currículo se constitui. Deste modo, concordando com Sousa Santos (1988, p. 65), “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros”, ou seja, partimos de perguntas, temos uma origem, mas nada sabemos sobre onde chegaremos. Essa é a viagem!

Passos distraídos dos jovens pela cidade têm oportunizado encontros com epistemologias plurais que surpreendem mentes por vezes demasiadamente aprisionadas pelas gaiolas de anos de condicionamentos sobre espaços-tempos – naturalizados – de aprender, assim como o conhecimento esperado – normalmente uma produção externa ao sujeito. Narrativas contundentes no retorno dessas viagens exprimem surpresas com o outro, com memórias, consigo! Descubrem na imersão que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 67), descobrem-se como portadores de conhecimentos válidos e produtores de significados, inclusive a partir de e sobre os seus.

Reconhecem ou tem a possibilidade também de reconhecer as incompletudes presentes em suas culturas, sejam em relação aos direitos dos humanos, dos não humanos, dos que ainda não existem, dos cidadãos, etc., e mais, de que “todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 22).

Este parece um movimento importante em um contexto histórico onde se faz necessário, urgentemente, exercitar o “diálogo intercultural” (SOUSA

SANTOS, 1997, p. 22) do jeito que for possível. Cabe, todavia, salientar que os processos e produtos são díspares, o envolvimento não ocorre da mesma forma para todos, pois a apropriação de cada um está relacionada aos percursos individuais, que, entretanto, se dão no coletivo. Recuos, desistências, mudanças de rumo ocorrem no percurso, por vezes, pela dificuldade de discentes assumirem seus protagonismos ou sua autonomia perante a produção do conhecimento. Cabe, nesses casos, ao papel do professor retomar questões e conceitos, detectar dificuldades, questionar sobre processos, orientar em relação a bibliografias e fontes, ajudar nas amarras entre a empiria encontrada e a teoria que serve de referência.

Nada nunca está dado, mas a julgar pela riqueza das ações/reflexões trata-se de uma prática pedagógica que valida e consubstancia nossa profissão.

A narrativa de Ana, na sequência, remete a sua experiência perante uma discência viva e questionadora da cidade, de si e dos seus. O uso de verbos ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural é revelador do caráter singular-plural (JOSSO, 2007) que caracteriza processos formativos de natureza autobiográfica.

COSTURANDO GEOGRAFIAS: MEMÓRIAS, INFÂNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Compreender a pluralidade de geografias existentes é necessário, visto que a produção de conhecimento não se finda em conteúdos, currículos, metodologias, livros didáticos, etc., e muito menos pode ser contida pelas paredes de uma sala de aula. As crianças, cada vez mais, exercem suas potencialidades de construção, manutenção ou reinvenção de relações, conhecimentos, espaços e, desta forma, constroem junto aos adultos, maneiras de ser e estar no mundo, tão ativas quanto qualquer outro sujeito.

Em um período histórico de crises e problemas políticos e paradigmáticos que afetam diretamente a educação, não obstante o avanço do Mercado sobre a área, sobretudo no ensino superior público, além da precarização e vulnerabilização da profissão professor só para citar como exemplo, discutir a formação de professores, principalmente, a dirigida para o ensino básico público gratuito é realmente um compromisso com a sociedade e o projeto da sua democratização. E, assim, refletir nossa formação de pedagogo, aquele

que vai acolher a criança em seu ingresso na escola, igualmente. Todo pedagogo tem uma formação interdisciplinar e toda ação docente específica, seja lá em que área ou nível de ensino for, contém um ato pedagógico, pois “é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática pedagógica” (FRANCO, 2015[s.p.]).

Aponto, nesta narrativa, a formação do docente para os anos iniciais por um viés da geografia, compreendendo-a “como eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento” (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014, p. 144). Para tanto, apresentarei algumas pistas presentes em documentos oficiais brasileiros referentes ao ensino, uma pequena reflexão acerca dos espaços educativos, principalmente da cidade, e algumas práticas vivenciadas durante a Graduação e que proporcionaram este movimento de compreensão sobre a importância do espaço na produção do conhecimento sobre a infância.

Tanto na minha formação quanto na relação que podemos estabelecer entre as crianças e o ensino percebo a importância da pesquisa como “princípio educativo” (DEMO, 2009) para despertar a “curiosidade epistemológica” e a autonomia (FREIRE, 1997) na criança e, também, no professor. Pesquisar, neste sentido, não se refere apenas a produzir conhecimentos sofisticados como os que ocorrem na pós-graduação, mas, também, a construir um “ambiente de aprendizagem” na qual a pergunta e a inquietação mobilizem estudantes para novas aprendizagens (DEMO, 2009).

OS ANOS INICIAIS E A GEOGRAFIA SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS

Para ilustrar o movimento do campo da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, recorreremos a documentos oficiais, sendo eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), os “Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética”, os “Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais” e os Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia (BRASIL, MEC, 1997). Nestes documentos observamos um posicionamento crítico que incentiva uma educação que é questionadora e ativa quanto à reali-

dade do aluno, do espaço e da sociedade como um todo, além da necessidade de atenção quanto às realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. O objetivo é que a formação destas crianças as torne cidadãs autônomas, críticas e participativas. Evidencia, ainda, a importância de uma educação contextualizada com o período técnico-científico, globalizado e que convive com conflitos e tensões em esferas mundiais, cabendo, então, ao professor organizar a aula de tal forma que proporcione às crianças um ensino que as mobilize para compreender esta realidade e seus processos políticos, sociais, espaciais, culturais, etc., de acordo com a maturidade das mesmas.

O ensino da Geografia nos anos iniciais torna-se a oportunidade de contextualizar a criança e o espaço, como aponta o próprio documento: “A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos”. (BRASIL, MEC, 1997b, p. 77). Atualmente, grosso modo, o primeiro ciclo equivale do 1º ao 3º ano e o segundo, do 4º ao 5º. Este processo deve problematizar o papel que a criança tem como ator social que modifica e é modificado pelo/com/no espaço e em sua relação com o outro, para que possa ter uma formação ampla cognitivamente, fisicamente e afetivamente e, também, de relação interpessoal além de inserção social.

Por fim, o documento alerta que a fragmentação do ensino faz com que se perca o sentido da sua totalidade. Interessante observar que mesmo com essa perspectiva, as políticas públicas e os currículos continuam a fragmentar o conhecimento mediante a criação de novas disciplinas, livros didáticos específicos por área, além da padronização de conteúdos.

O MEU LUGAR, O DAS CRIANÇAS E O DA CIDADE

O espaço da criança começa em casa, nas relações com o seu corpo, o espaço próximo (tanto física, quanto afetivamente) e o imaginário. E o meu também lá começou. Desde bebê é irrefutável a interação que a criança tem com a família e as pessoas do círculo social onde está inserida e, claro, que todos estes contextos estão localizados em espaços específicos. Assim, o sentido da infância vai se construindo na medida em que os símbolos e espaços que a permeiam lhe são apresentados. É por este motivo tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexo, que não podemos admitir uma só infância ou um só lugar da infância.

Para compreender este movimento, que os espaços e as pessoas têm sobre as crianças e tiveram sobre a minha constituição, precisamos apresentar uma compreensão ampla do que entendemos como espaço.

Segundo Lima (1989), o espaço tem “a dimensão do próprio homem”, ou seja, é através dele que um ambiente ganha significados e pode assim tornar-se espaço geográfico onde sonhos e sentimentos podem trazer significados ao conjunto físico construído. Logo, o ambiente que contém significados, cores, cheiros e *temperos* não é mais apenas uma construção, é um espaço-ambiente. O espaço-ambiente, por sua vez, torna-se concreto, então, quando em suas relações provêm ligações afetivas, sejam positivas ou negativas, quanto às pessoas que nele convivem e aos signos que lhes pertencem, em um processo mútuo de interação e apropriação, derivando daí significados próprios ou mediados por estes fatores externos.

Nessas interações ou “processos de produção”, segundo Lopes (2014, p. 104),

[...] estão presentes não só o acesso ao espaço, mas também os objetos, os artefatos de infância e as maneiras como são utilizados, tais como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais que geralmente fogem ao padrão inicial, ao projeto primeiro para que foram gestados.

Se a compreendermos assim, a cidade perde aquele conceito tão somente relacionado à superfície, às construções de cimento, às suas pistas e aos carros que as compõem, aos prédios e monumentos sem significados, associados aos ritos e às passagens que pertencem somente às gerações passadas. É por este pensamento que acreditamos que a reflexão pela geografia e pela cultura proporciona uma identificação espacial e cultural que permite uma apropriação de uma identidade múltipla e contextualizada que reconhecerá o espaço, para além do seu aspecto funcional, mas, também, como este espaço-ambiente que possibilitará a criança tornar-se sujeito ativo e capaz de transformar sua realidade, conforme discussão anterior.

Neste caso, há de se pensar em uma geografia da infância “A Geografia da Infância nos convida a tirar proveito dessa condição dialética que produz e é produzida por homens e mulheres ao criar sua realidade; e que, por isso, nos possibilita fisgar suas contradições e construir possibilidades de mudanças” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Foi imersa nessa geografia da infância, em uma realidade fortemente atravessada pela fé católica, no interior de São Paulo, desde pequena, fui levada pela mão da minha mãe, a participar de procissões e romarias do calendário religioso da região, pintar as ruas no dia de *Corpus Christi* que comemora o Corpo de Cristo presente na Eucaristia, 60 dias após a Páscoa, a celebrar o Natal com a montagem da árvore e do presépio na data mais festejada do catolicismo, a levar cinzas ao alto da cabeça na “quarta-feira de cinzas” logo após o Carnaval, a participar das Festas de São Gonçalo e de galinhadas em honra ao popular santo São Sebastião, quando chegava o mês de janeiro. No entanto, eu não fazia ideia que tudo isso, tão presente no território de minha infância, era parte de um universo complexo que constituía a cultura local do Vale do Paraíba⁶, lugar onde nasci e cresci, e constituiu a pessoa que sou hoje.

Como diria Arnaldo Antunes na canção “Saiba” – “Sabe, todo mundo um dia foi neném” –, e também fui influenciada por essas geografias do Vale do Paraíba, mais especificamente de São José dos Campos, SP, e tempos depois, já na Pedagogia, ao explorar esse meu território, mas então com olhos de investigadora, descobri que, geograficamente falando, ele havia permeado toda a minha formação estética, cultural, histórica, epistemológica.

Quando, anteriormente, dissemos que devemos buscar dar significados as nossas apropriações do espaço, trago, então, justamente, o exemplo da minha experiência dentro da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, no ano de 2013 na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ministrada pela professora coautora deste texto. Nesse ano, como parte das atividades investigativas construídas com a nossa turma, foi proposto o projeto *Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia*, como desdobramento de estudos sobre a obra de Theodor Adorno, *Educação e Emancipação*, e da mobilização do grupo em torno do conceito

⁶ O Vale do Paraíba é uma região socioeconômica que abrange a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista no estado de São Paulo e Mesorregião Sul Fluminense no estado do Rio de Janeiro, e que se destaca por concentrar uma parcela considerável do PIB do Brasil. O nome deve-se ao fato de que a região é a parte inicial da bacia hidrográfica do rio Paraíba do Sul. Localiza-se nas margens da rodovia Presidente Dutra (BR-116), exatamente entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo [...]. Apesar de altamente urbanizada e industrializada, a região também têm reservas naturais importantes, como a Serra da Mantiqueira, na divisa com Minas Gerais, um dos pontos mais altos do Brasil, e a da Bocaina, reduto de Mata Atlântica que também inclui pequenas cidades e fazendas de interesse histórico e arquitetônico. Fonte: *Wikipédia* Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_do_Para%C3%ADba Acessado em: 24 de outubro de 2015.

Imagens 1, 2 e 3- Tempos e espaços do Piraquara. Fachada da sede do Grupo Piraquara, dentro das instalações da Fundação Cultural Cassiano Ricardo. Preservação da cultura popular.



Fonte: Acervo da autora. Acervo online aberto - Chico Abelha.
<<http://www.facebook.com/chicoabelha>>.

barbárie.

Nove investigações foram realizadas, entre elas “Grupo Piraquara: cultura popular nos centros urbanos”, realizada em São José dos Campos, SP, de minha autoria. A pesquisa teve o propósito de testar a cidade como espaço educativo e relacional, aberto a interpretações, aprendizagens e novos questionamentos. A pesquisa tratou de apresentar um pouco da minha cultura identitária, além de demarcar territorialidades no contexto sulista ao qual estou inserida aqui no Rio Grande do Sul. (CHAIGAR; SIQUEIRA, 2014).

Na pesquisa, busquei compreender como as relações com a memória dos sujeitos do Grupo Piraquara e de outros que ele alcança, tornavam-se formas de resistência à hegemonia cultural urbana e cartesiana da cidade grande e tecnológica, e assim, desmitificar que lugar de cultura e memória é apenas o representado por herméticos museus. Através desse movimento, foi oportunizado que eu buscasse na minha cidade natal um espaço que estivesse a favor deste movimento “contra barbárie” problematizado por Adorno (2000), que refletiu nos anos subsequentes ao Holocausto sua preocupação de que a so-

cidade precisa persistir na luta pelo “recuo da barbárie”.

Reitero que sempre participei desde criança de ritos religiosos populares ligados ao catolicismo, que tem mistura do saber da Igreja com o saber do povo, e que deixaram introjetados significados também na minha constituição cultural, o que nessa investigação me levou a desejar ser inserida em um Grupo que objetivava salvaguardar e resgatar o folclore e as tradições religiosas orais locais - o Grupo Piraquara⁷. As imagens a seguir exemplificam-no.

No processo, me foi oportunizado vivenciar, além de aprender na ação como se fazia pesquisa, isto é, compreender métodos e processos teóricos e experienciais. Também aprendi sobre a história da minha cidade e de nossos antepassados. Descobri, inclusive, que minha família tem uma herança no “Ciclo do Café” paulista e aprendi a me identificar, ainda mais, com a minha história de vida, à minha família e àquele espaço que até então, era só o sítio da minha cidade natal. Conversei com educadores populares, observei de perto seus trabalhos, reconheci suas lutas pela manutenção da cultura popular, aproximei-me da literatura sobre esses acervos e memórias e pude concluir ainda, ao longo dos meses que estive imersa no trabalho, sobre a necessidade do envolvimento de políticas públicas para apoiar mais objetivamente projetos como o do Grupo Piraquara, que fazem este movimento em prol da memória, do reconhecimento e da rerepresentação da cidade e da cultura local à comunidade pelo caminho artístico e educativo.

Outro aspecto que identifiquei é o do subaproveitamento do espaço cultural apropriado por escolas e pela comunidade em geral da cidade e região, pois, ao que parece, o lugar do folclore é o mesmo atribuído ao Saci-Pererê e a Iara, por exemplo, restritos aos livros, às datas comemorativas e ao mês de agosto, quando popularmente se comemora no dia 22, o “Dia do Folclore”.

E por fim, e mais importante, compreendi que a sabedoria popular está presente nestes signos e significados que permearam não só o material empírico produzido na pesquisa (entrevistas, fotos, estudos teóricos, vivências), mas também no próprio “espaço ambiente” (LIMA, 1989) e nos sujeitos que a

⁷ Em 1986 juntamente à antiga Fundação Cultural de São José dos Campos fundou-se o Grupo Piraquara, que objetivava salvaguardar o folclore da região. Nesta época, o grupo produzia oficinas, vivências, projeções estéticas e palestras. Hoje em conjunto com a atual Fundação Cultural Cassiano Ricardo, de São José dos Campos, o Projeto Piraquara é retomado com seu objetivo original.

compõem, reconhecendo-os como educadores tão importantes quanto aqueles que estão dentro das escolas em seus afazeres institucionalizados.

Compreendemos, durante o estudo, a necessidade emergente de uma formação de professores que compreenda a cidade como espaço educativo e que assim, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, possa “... trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição” (PCN, 1997, p. 74).

A ideia de utilizar metodologias como a que se aproxima da pesquisa, como “princípio educativo” (DEMO, 2009), primeiramente, na formação de professores e, logo, depois na ação pedagógica com as crianças, cria possibilidades de interações necessárias para que o processo educativo se torne significativo, isto é, que a criança reconheça seus espaços e suas diferentes infâncias e territorialidades e que assim possa produzir e transformar, mediante suas significações, a realidade onde está inserida. É importante observar que este movimento propicia o encontro do sujeito com a sua história, memória, cultura e espacialidade, podendo assim criar uma perspectiva crítica e humanizada de estar no mundo.

Como dito anteriormente, apoiamos uma nova perspectiva de ensino que visibilize não só a criança no espaço, mas, também, o espaço que há na criança e permite que ela seja capaz de compreender-se como parte da constituição do lugar. Não é admitido então, que pensemos nossos planejamentos tendo em vista uma única e engessada perspectiva. A educação e a formação de professores comprometida com a criança e as geografias da infância apresentam possibilidades de diálogo com a cidade, também, como forma de perceber o próprio processo educativo. O ensino de geografia para mim, às crianças e à cidade torna-se um aliado para apresentar/compreender a totalidade na qual estamos inseridos.

UM (ÚLTIMO) ARREMATE...

A compreensão e/ou elaboração de epistemologias de formação deve, em nossa opinião, abarcar múltiplas percepções sobre o conhecimento, as experiências e as formas de conceber o mundo, posto que os tantos pensa-

mentos distintos sobre um mesmo objeto ao serem aprisionados numa única caixinha empobrecem-nos e nos impedem de compreender o fenômeno da interculturalidade (SOUSA SANTOS, 1997). No entanto, o autor propõe o diálogo intercultural a partir de uma “hermenêutica diatópica”, ou seja, mantendo-se um pé numa cultura e o outro noutra, e reconhecendo a incompletude contida em cada uma – “a consciência da incompletude mútua” (1997, p. 23). Nesse caso, quanto mais tivermos a dimensão dessas incompletudes, maior a possibilidade do diálogo se efetivar.

Ora, nesse sentido, os processos de formação de professores na universidade também devem contemplar experiências que levem os discentes e docentes a dialogarem em duas direções: com culturas das quais fazem parte, imiscuindo-se, sobretudo, nas suas facetas invisibilizadas e extraindo daí porções ainda não reconhecidas sobre si e os seus e com culturas que lhes são estranhas, que lhes soem subalternas ou dissonantes, embora muitas vezes próximas, de modo que perscrutem a incompletude presente em cada uma – na sua e na do outro – e possam alargar a percepção que carregam sobre o mundo.

No espaço do pequeno, no microcosmo da sala de aula, levando em conta limites tanto de ordem epistemológica quanto relacional, testemunhamos que experiências produzidas no solo da cidade tem sacudido, um pouco, a poeira de nossas incompletudes. Vejamos no caso da narrativa aqui descrita, alguns elementos formativos que geraram mútuas influências, tanto na discência, quanto na docência dos sujeitos narradores. Num exercício de síntese destacamos:

- A ampliação do conceito de infâncias: Ao trazer fatias de infâncias paulistanas para o solo gaúcho pudemos perceber o quanto de territorialidades são feitas as crianças e, conseqüentemente, seus modos de compreender, relacionar e aprender.
- O enriquecimento de vocabulários e estéticas: Expressões regionais, gírias, apreensões sobre o sensível e os modos de expressar o mundo, passaram a grassar também nossas próprias percepções referendando a intencionalidade de potencializar incompletudes.
- A ratificação do conhecimento como totalidade: Embora nossa enorme dificuldade para reconhecê-lo como uma produção que envolve subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, sensibilidade e cognição, imaginação e memória, o conhecimento deslindado extrapolou em muito as porções contidas na ementa e no programa curricular.
- A valorização da cidade como espaço de aprendizagens, experiências e interações: A

cidade é palco, cenário e ação para muito além do sentido de simples superfície atribuído ao espaço. Vivê-la, impõe-se como desafio relacional e é bom que comecemos pela sala de aula.

– A assunção do caráter imprevisível da docência: Como experiência incerta – como os passos que praticamos nas ruas da cidade – o risco é parte da docência. “Como professora-pessoa tenho direitos: direito de me emocionar, errar, duvidar, arriscar, aventurar-me, direito de me perder e direito de me achar!” (CHAIGAR, 2001, p.166).

A construção da identidade do profissional professor, portanto, é aberta, dinâmica, total, imprecisa. Na sala de aula potencializamos experiências e conhecimentos, reconhecemos incompletudes, vemos porções de gentitudes, sentimos medo de nossas fraquezas, temos a chance de transformar construtos. Vivenciamos situações que nos levam a analisar a partir do que realizamos os sentidos e significados do que é ser professor, exercer a docência, ensinar e aprender. Compreendemos que refletir na experiência é melhor que prescrever! Crianças, lugares e memórias vistas da cidade ganham formas, cheiros, sons, cores, levando-nos a considerar o caráter histórico, social e espacial dos conceitos bem como as singularidades contidas em cada discente com os quais interagem. A compreensão passa por esse diálogo que é particular e ao mesmo tempo coletivo, fomentado na experiência de conjugar o verbo geografar(se) pelos logradouros das cidades.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (v. 1, As artes de fazer).

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *A construção de um modo docente de ser*. um estudo com alunas do Magistério. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pelotas – FaE, UFPel. Pelotas, RS, 2001.

_____; SIQUEIRA, Ana Roberta Machado. Experiências e vivências na “contramão” da barbárie: aprendizagens com/na cidade. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5., Universidade de Passo Fundo. Anais... Passo Fundo, RS, 2014.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, Marília et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 376.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Saberes pedagógicos e didática*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/saberes-pedagogicos-e-didatica/>>. Acesso em: out. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HAMMES, Care Cristiane; FORSTER, Mari Margarete dos Santos; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A formação de professores, a integração curricular e a geografia: o lugar-escola como espaço de acontecimento. In: TONINI, Ivaine Maria et al. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 123-147.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, a. XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 25 out. 2016.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-55.

_____. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.); et al. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 99-108.

_____; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan.-jun. 2006.

REDIN, Marita Martins; CHAIGAR, Silvio Frederico da Silva; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Espaços-Lugares-Ambientes: a cidade como palco para ensinar-aprender. In: Encontro Internacional de Ciências Sociais, 1.; Encontro de Ciências Sociais do Sul, 3: democracia, desenvolvimento, identidade. *Anais...* Pelotas, ISP/UFPel, 2008.

RESTREPO, Luiz Carlos. *O Direito à Ternura*. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

_____. SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Vol.1

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

PROJETO “PROCURANDO PISTAS”: PATRIMÔNIO E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Nathalia de Oliveira Affonso¹

Hilda Jaqueline de Fraga²

Josi Tormam³

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de extensão em educação patrimonial levado a cabo por alunas do Curso de História Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa e teve como espaço as dependências da Biblioteca Pública Municipal de Jaguarão. A instituição que reúne em seu acervo um conjunto de documentos relacionados a sua história, além de periódicos (jornais) locais de distintas épocas e publicações sobre a história da cidade doadas pela Instituto Histórico e Geográfico, caracteriza-se como um importante lugar a ser acessado pela comunidade como um espaço de difusão e fruição cultural e de ensino de História.

Sob este enfoque, através do conjunto de seu acervo a instituição se constituiu, para nós, um espaço profícuo para a abordagem pretendida, tendo em vista que, neste momento, a temática patrimonial se faz cada vez mais presente na cidade devido ao tombamento de seu conjunto histórico e paisagístico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, ocorrido em 2011.

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão/RS. Contato: nathaliaaffonso@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Jaguarão, RS. Orientadora do projeto. Contato: hildajaqueline7@gmail.com.

³ Licenciada em História pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. RS. Email: josi_tormam_jag@hotmail.com

O processo de patrimonialização impactou a realidade local em várias frentes. Dentre elas encontra-se a ação das políticas públicas municipais no sentido de obter recursos federais para a preservação e revitalização das edificações consideradas bens patrimoniais pelo Dossiê de Tombamento, com destaque para as obras de restauração e levantamentos dos prédios do Clube Jaguareense e do Mercado Público de Jaguarão, além das revitalizações, pelos proprietários, de fachadas dos demais exemplares do repertório patrimonial do sítio histórico (casarios, estabelecimentos comerciais etc.). Entretanto, de acordo com Fraga (2015, p.283):

Os processos de patrimonialização podem ser complexos e problemáticos, principalmente no que diz respeito ao consenso em torno do fato de que somente o tombamento de estruturas patrimoniais e expressões culturais não é suficiente para garantir a apropriação e a conscientização das populações acerca de seus sentidos sociais e coletivos para a formação e a participação cidadã com vistas ao desenvolvimento cultural local.

As considerações da autora remetem à arena das discussões deste campo as alterações provocadas pelas novas configurações do patrimônio cultural, principalmente no que se refere aos contornos e às definições clássicas do que se concebia até então por bens de valor histórico-cultural. A dilatação da categoria Patrimônio trouxe consigo outra questão relacionada a sua apropriação por seus tributários, sejam eles o Estado ou as comunidades.

Cabe enfatizar o conceito de ressonância (GONÇALVES, 2005) como aspecto importante acerca das mais variadas relações de apropriação estabelecidas pela população com os vestígios do passado, não só no sentido de garantir políticas públicas que a tenha como foco, mas também quanto ao entendimento de que o patrimônio é resultado de uma construção atravessada por relações de poder e processos de seleção, resultante de disputas sociais de grupos pela memória.

Para a área da História e de seu ensino, particularmente o ensino da História Local, essas movimentações repercutiram no alargamento das fronteiras de conhecimentos e práticas de um campo hodiernamente em constante reformulação, ao mesmo tempo em que apresentaram novos desafios ao fazer/saberes de alunos e professores na medida em que o patrimônio cultural passa a ser encarado pela disciplina como objeto de práticas de construção do

conhecimento histórico no ensino, uma vez tomados como documentos (LE GOFF, 1995) propícios para a interpretação histórica.

As articulações feitas entre os campos do Patrimônio e do Ensino de História Local corroboraram para a elaboração de uma proposta de educação patrimonial no espaço da Biblioteca Pública, aliada a um tema sobre a cidade contemplando um de seus bens relevantes, localizado no entorno da instituição, o prédio do Mercado Público, dada sua importância para a cidade e pela mobilização do poder público local para sua restauração.

Desse modo, o artigo aborda brevemente a história da criação da Biblioteca Pública até os dias atuais, discorrendo sobre seu acervo e espaços, entre outras informações. Em seguida, são apresentados os percursos e as etapas de construção e execução da proposta de educação patrimonial, agregando as contribuições de autores sobre os dois campos relacionados à mediação educativa realizada, quais sejam, Ensino de História Local e Patrimônio Cultural. Em paralelo, socializamos as reflexões e as constatações que emergiram durante e depois do processo, seguindo-se algumas considerações finais.

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DE JAGUARÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

As primeiras notícias da criação de uma biblioteca na cidade mencionam o ano de 1884. De acordo com a documentação encontrada, teve como presidente eleito o Dr. Henrique D'ávila e o Capitão Antônio Augusto Sarmiento Melo como vice-presidente. Entretanto, alguns anos depois não existem mais notícias da instituição e do paradeiro de seus respectivos livros, ficando a maior parte da população sem acesso à leitura, a não ser quem tinha condições de adquiri-los ou fosse sócio dos clubes da cidade que possuíam sua biblioteca.

O cenário modificou-se somente no século XX, no final dos anos 60. Segundo consta no Livro de Atas dos Amigos da BPJ, uma nova Biblioteca Pública Municipal foi inaugurada em 17 de janeiro de 1969, em plena Ditadura Militar pelo então prefeito Sr. Rubens Gonçalves Marques, recebendo o nome Oscar Furtado de Azambuja, prefeito da época em que foi iniciado seu funcionamento, e esta designação mantém-se até hoje. Atualmente, a Biblioteca Pública conta com um acervo de aproximadamente 19.000 volumes., entre

Imagens 1 e 2 - Atual prédio da Biblioteca Pública Municipal de Jaguarão e Sala da Hora do Conto



Fonte: acervo das autoras

eles jornais locais, cadernos sobre a aspectos da história da cidade e obras de memorialistas locais.⁴ Além disso, o espaço possui um telecentro comunitário e um auditório, sendo o prédio composto por dois pisos, totalizando 280 m².

Além destes espaços, a Biblioteca Pública conta ainda com a Sala da Hora do Conto, inaugurada em 19 de abril de 2012, onde há livros infantis, DVDs e mesas com cadeiras para possíveis pesquisas e projetos. Neste local foi realizada a prática educativa descrita no presente artigo.

⁴ Na Biblioteca reúne uma série de volumes da publicação: Cadernos Jaguarenses organizados e doados pelo Instituto Histórico Geográfico e obras sobre a história local, entre elas Olhares de Jaguarão.

NAS PISTAS DO MERCADO PÚBLICO: FAZERES E SENSIBILIDADES EM MOVIMENTO

Nos últimos tempos, o patrimônio cultural tem sofrido diversas modificações, tanto conceituais como em suas funções e apropriações sociais. A ótica patrimonialista tradicional, centrada na referência dos monumentos históricos e artísticos do passado de uma civilização, vem sendo substituída paulatinamente por uma perspectiva ampliada que, segundo Pereira (2015), surge vinculada às demandas sociais de reafirmação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, pelos coletivos e grupos de referência, dada a emergência da perspectiva ampla da cultura, levando à relativização ou colocando em suspensão os parâmetros comumente sancionados pelas instâncias públicas para salvaguardar os bens culturais representativos para a História Local.

Novas práticas de interpretação e preservação do patrimônio são incorporadas por diferentes instituições culturais e educativas – Instituições de Memória e Escolas, tornando-o uma fonte para o entendimento da operação de História e de seu ensino tanto em sala de aula quanto fora dela. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (s.d.):

O patrimônio é o legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações. Nosso patrimônio cultural e natural é fonte insubstituível de vida e inspiração, nossa pedra de toque, nosso ponto de referência, nossa identidade.

Todavia, sobre este ponto são significativas as reflexões trazidas por Guimarães (2015) e Galzerani (2009) acerca do trabalho e do ensino da História Local com base no patrimônio cultural. Há consenso entre as autoras sobre o quanto as práticas – sejam oriundas do Poder Público ou de iniciativas das escolas – se reduzem a um contato superficial com algumas das referências consagradas pela narrativa histórica oficial que redundam em ações celebrativas e de “colonização do presente pelo passado”.

A partir da concepção ampliada de Patrimônio e de sua importância para o Ensino da História, e dispostas a tocar nestas e em outras relações estabelecidas a partir dos dois campos, escolhemos um dos bens culturais emblemáticos da cidade, situado no entorno da instituição biblioteca, o prédio do

Mercado Público. A escolha do referido bem justifica-se por sua importância para a cidade de Jaguarão como entreposto comercial em tempos pregressos, associada às movimentações em curso pelos órgãos responsáveis pelo patrimônio cultural – IPHAN relativas à sua restauração e futura devolução à comunidade jaguareense como aparelho cultural e espaço de socialização, na medida em que o projeto inclui a criação de salas comerciais, café e bares, valorizando a orla do rio Jaguarão.

Como moradoras e futuras professoras, construímos uma ação educativa abrangendo este patrimônio como proposta de intervenção na disciplina de Estágio em espaços não-escolares, inserida na formação dos licenciandos em História, que pressupõe:

Elaborar propostas de ensino de História em espaços educativos não escolares que desenvolvam a postura investigadora diante dos fatos educativos e fomente a reflexão da realidade do ensino de História e a elaboração de um referencial teórico próprio para o ensino de História. Experienciar o ensino de História de forma criativa, crítica e socialmente engajada (Plano de Ensino da disciplina Estágio Supervisionado III, 2012/02).

Entendendo a pertinência deste debate em sua relação com a formação de professores de História e de seu ensino, e com a produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula, elaboramos uma atividade de Educação para o Patrimônio na qual o bem cultural pelo qual optamos passou a ser considerado no diálogo com documentos sobre sua criação e funcionamento, uma fonte histórica a ser lida e interpretada sob diferentes ângulos e perspectivas.

O contato com fontes históricas, sejam elas escritas e/ou monumentos e edificações, precisa estar relacionado ao ensino de História através das práticas docentes, nos vários espaços em que é possível construir e produzir conhecimento histórico.

As fontes históricas consistem, portanto, no material de que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes e técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos. (PINSKY, 2005, p.7). Compreender como tais operações se constituem no fazer histórico é a condição *sine qua non* para um ensino atento às relações que os alunos/as alunas estabelecem com os registros do passado e para a sensibilização acerca

do quanto necessitam ser preservados e indagados em suas ordens simbólicas e historicidade.

Hodiernamente, as relações entre Patrimônio Cultural e Ensino de História vêm abrindo espaço para relações fecundas entre o fazer e o saber histórico ao incluírem novas abordagens e itinerários para o ensino da disciplina e ao considerarem o patrimônio cultural em suas dimensões pedagógicas e também como objeto de pesquisa em espaços escolares e não escolares (FRAGA, 2017). As novas propostas provenientes desta interlocução remetem à formação de um sujeito capaz de integrar os fatos, relacionar o passado com o presente e perceber-se como agente transformador em seu momento atual. Por outro lado, requerem um redimensionamento da formação dos professores de História que seja sensível às questões históricas, políticas e educativas que envolvem o campo do Patrimônio, tornando-o uma fonte de conhecimento e reflexividade histórica para analisar as políticas voltadas a este campo e suas correlações de forças como parte importante da formação de crianças e jovens.

Este aspecto parece carecer de uma atenção mais sistemática articulada às recentes abordagens sobre a didática da História, colocando-se como um imperativo para a reformulação das práticas e dos saberes da disciplina, de seus objetivos disciplinares e do seu significado político para as esferas da Educação e da Cultura, deixando-se para trás as listas de conteúdos como o centro do debate (CERRI, 2010, p.270). As novas configurações do ensino de História perpassam, portanto, pela capacidade de leitura e situações de pesquisa e contato dos alunos com as mais variadas fontes e os diferentes sentidos atribuídos aos registros do passado, muitas delas acessadas em lugares de memória que precisam ser incorporados a um ensino alicerçado na diversidade cultural e nas várias maneiras de fazer história e suas implicações no cotidiano.

Apresentado o enfoque, as considerações esboçadas configuraram a construção de uma Aula-Oficina que colocaram saberes e sensibilidades em movimento, abrangendo alunos e professores da rede pública de ensino sobre um patrimônio específico da cidade e as teias de suas relações com a História e a Memória Local.

A AULA-OFICINA

Levando em conta a realidade patrimonial na cidade, a Aula-Oficina consistiu na construção de atividade cujos pontos de partida foram, primeiramente, trazer os alunos da rede pública de ensino para dentro da Biblioteca Pública Municipal e, posteriormente, a partir do contato com seu acervo e de fontes encontradas em outros lugares de memória da cidade produzidas sobre o Mercado Público de Jaguarão, procurar estabelecer a interação destas fontes com o ensino de História e o ofício do historiador, ancorada na metodologia de Educação Patrimonial.

Ao pensar a atividade, nossa intenção foi proporcionar aos alunos a experiência com esses tipos de fontes, levando-os a fazer uso delas por meio da leitura e da análise de documentos orientadas pelas contribuições de Seffner (2000, p. 275) no texto “Teoria, metodologia e ensino de História”, em que o autor argumenta que o aluno necessita conhecer novas fontes: “[...] na disciplina de História o aluno deve ler documentação histórica diversa: cartas, bulas, notícias de jornais e revistas, fichas de identificação pessoal, propagandas de produtos e eventos.”

Pereira e Seffner (2008, p.116) ainda completam que os documentos são monumentos que as gerações anteriores deixaram. Eles são construções a partir de onde os homens procuraram imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. Ao ponderar este, entre outros aspectos na elaboração da Aula-Oficina, consideramos que a Biblioteca Pública Municipal pode ser, além de um centro de informações permanente (BRETTAS, 2010, p.108), um polo irradiador de ações educativas na área do Patrimônio e Ensino de História, tanto pelo acervo que contém quanto pelo fato de se situar no coração do Centro Histórico da cidade e, portanto, circundado por exemplares patrimoniais dentre os quais se destaca o prédio do Mercado Público.

Com estas intencionalidades queríamos desenvolver também junto aos alunos a conscientização para a preservação do patrimônio, assim como pretendemos, através do uso de fontes escritas referentes à história do Mercado Público de Jaguarão, levar estes estudantes a exercitarem situações de pesquisa e de leitura de fontes escritas e a experienciarem o confronto entre as diferentes abordagens apresentadas pelas informações trazidas pelos documentos

utilizados para a montagem da atividade, demonstrando de forma didática e lúdica aspectos inerentes ao fazer do historiador e à produção do conhecimento histórico.

Com o auxílio da professora orientadora, construímos uma proposta de aula-oficina cujo público-alvo escolhido foram os alunos e as alunas de 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental, através de uma atividade “*detivesca*” mediante a qual os alunos realizariam a interpretação de fontes históricas relativas aos aspectos construtivos, sociais e econômicos que envolvem o Mercado Público. Para tanto, realizamos uma pesquisa e o mapeamento de jornais, plantas baixas, fotografias e documentos oficiais relacionados ao prédio e as suas funções em diferentes tempos. Após uma seleção, produzimos caixas em forma de kits nas com os materiais acompanhados de algumas pistas.

A ideia baseou-se numa investigação onde, com base nas informações, levantamento de hipóteses, leitura e interpretação das fontes, os alunos descobrissem do que se tratavam, levando-os a conhecer a história do Mercado Público, suas funções e importância para o desenvolvimento da região e suas relações com eventos históricos, como o intenso comércio de escravos e o escoamento do charque nos tempos áureos das charqueadas na região. Além destas abordagens, ressaltamos a intenção de chamar a atenção dos frequentadores da Biblioteca Pública que por ali passam cotidianamente, muitas vezes sem perceber este bem cultural tão próximo e significativo para a cidade, embora tombado e em fase de restauração.

Ao utilizar os documentos e o bem cultural como fonte para a dinâmica da Aula-Oficina, buscamos discutir com os alunos e as alunas, dentre outros aspectos, as relações da História com a verdade, haja vista que nenhum documento é inocente ou isento de escolhas, pois sua produção é atravessada por questões ideológicas e de poder relacionadas a uma época e ao contexto em que foram produzidos. Assim, “[...] o documento é produzido consciente ou inconsciente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado quanto para dizer a ‘verdade’”. (LE GOFF, 1995, p.54).

As novas configurações ligadas ao trabalho do historiador indicam que seu papel não é mais apenas o de transcrever um documento, nem de memorizá-lo, mas de analisar e investigar o documento, de questioná-lo de modo a

levantar outros dados e informações ainda não cogitadas sobre um acontecimento, aspectos socioculturais de uma sociedade. Além disso, sinalizam para a inserção de outros objetos e fontes de estudo como material de pesquisa do ofício do historiador, com destaque para o patrimônio material e imaterial.

Imbuídas desses objetivos as indicações das leituras e reuniões de orientação foram apresentando as rotas da mediação educativa no espaço da Biblioteca Pública e a organização das etapas da Aula-Oficina.

TRAÇANDO AS ROTAS DA AULA-OFFICINA

O roteiro da Aula-Oficina teve início com a recepção dos alunos e das alunas da Escola Municipal Manuel Sampaio na Sala da Hora do Conto e uma breve explicação da atividade. Explanamos sobre as atividades de um historiador, que em alguns aspectos se parece com a de um detetive, pois através “de pistas” este profissional em específico encontra informações nas fontes documentais que auxiliam na interpretação de fragmentos da história.

Buscando com isso, uma forma didática de tratar do assunto como forma de instigar os participantes foram organizados cinco kits contendo fontes, charadas e pistas que aludiam à história do Mercado Público.

Imagens 3 e 4 – Kits com documentos e pistas



Fonte: acervo das autoras

A mediação propunha, portanto, que cada aluno/aluna experimentasse por algumas horas a posição de ser uma espécie de “detetive” trabalhando em equipe. Para tanto, foram confeccionados crachás em forma de lupa, distribuídos aos componentes das cinco equipes.

Como preparação, esclarecemos o que todos fazíamos naquele local:

lidávamos com um problema difícil de solucionar, que era descobrir do que se tratavam alguns documentos encontrados na Biblioteca Pública. Para isso, precisaríamos da ajuda de todos para chegar a algumas conclusões que seriam compartilhadas no coletivo.

Logo após, o grupo foi dividido em equipes, cada uma recebeu seu crachá e definiu seu nome. Dando continuidade, distribuímos as caixas numeradas e definimos o tempo para a conclusão do trabalho. Ao longo da atividade, cada equipe se deparou com vários documentos: fotos, anúncios e atas sobre o mercado, dentre outros. Para auxiliar, foram adicionadas pistas e, a medida que as equipes iam formulando suas hipóteses e questionamentos, auxiliávamos e interagíamos.

Ao longo da atividade, as questões levantadas pelos alunos abriram espaço para nossa intervenção no tratamento de certos pontos: o que consideramos como “fontes históricas”, o debate em torno dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas sobre elas, além de suas diferentes tipologias, origens, procedências, relações e conjecturas feitas a partir das informações contidas no material acerca de práticas sociais, culturais da sociedade jaguareense em torno do bem cultural descoberto, a importância da preservação destes registros para a história etc.

Concluída a etapa de análise, chegou o momento de socialização das descobertas de cada equipe. Como roteiro de apresentação, cada equipe deveria identificar os documentos que analisou, apresentar as informações e expor suas conclusões, o que haviam aprendido com a atividade e a avaliação. Partindo das conclusões de cada equipe, completamos as informações e as descobertas, assim como a contextualização do que se tratou a atividade, ou seja, reunir através de pistas informações sobre a História do Mercado Público e algumas das práticas sociais e econômicas e ele associadas, aspectos construtivos, etc. Em seguida, fizemos uma exposição através de slides com informações adicionais sobre a história do Mercado Público e sua relevância para uma compreensão da cidade e como patrimônio cultural.

Como atividade de encerramento da Aula-Oficina, convidamos o grupo de alunos e alunas e de professores e professoras para fazerem uma visita *in loco* ao prédio do Mercado Público de Jaguarão, situado em frente à Biblioteca

Imagens 5 e 6 - Equipes escolhendo seu nome e analisando as fontes



Fonte: acervo das autoras

Imagem 7 a 9 - Equipes apresentando suas fontes e turmas em visita ao Mercado Público



Fonte: acervo das autoras

Pública. No local, os alunos participantes puderam explorar outras questões estas relacionadas à arquitetura, estilo, detalhes construtivos e suas funções, localização e organização espacial, detalhes do projeto de restauro e futuro uso social do prédio, entre outros.

Após a visita, foi realizada uma conversa com o grupo sobre as impressões da aproximação com um bem cultural e observação direta de seus detalhes e história e também como monumento/documento na medida em que como conclusão da atividade, propomos fazer um registro com a turma desta experiência a partir da produção de uma fonte em forma de fotografia que uma vez doada à Biblioteca Pública, transformou-se em seu acervo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da Aula-Oficina durante a realização do projeto e as vivências com os alunos/ alunas e a interação com as práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino em exercício possibilitou-nos tecer inúmeras considerações. Cabe-nos aqui apresentar as que foram mais significativas quanto à profissão e à atuação profissional futura na disciplina.

A primeira consideração permite-nos, de acordo com Fraga (2016, p.12), pensar ações de Educação para o Patrimônio de modo a (re)criar sentidos novos para a História ensinada, alicerçados nos princípios de cidadania e de consciência histórica, ligada à qualificação das políticas públicas para a Educação e a Cultura em espaços escolares e não escolares, ou seja, no diálogo com as escolas e instituições de memória.

Outro ponto evidenciado pelo envolvimento dos alunos na atividade relaciona-se à importância da inserção da Educação Patrimonial nos currículos escolares desde as séries iniciais, pois o aluno/sociedade conseguirá, assim, construir pertencimentos com elementos e registros da História Local sob bases mais participativas no que se refere aos dilemas e aos impasses e possibilidades que envolvem a realidade patrimonial de sua cidade e as tomadas de decisões entre poder público e comunidade, na direção do entendimento de que todos somos agentes produtores de história e patrimônios. Na esteira desta percepção, a História configura-se como um constante devir, e o Patrimônio, como uma construção social e simbólica fruto de práticas e disputas sociais que se modificam de acordo com as demandas de seus tributários na

história do tempo presente. Acrescenta-se, ainda, a necessária discussão acerca das políticas públicas para o ensino de História levada a cabo nas esferas municipal, estadual e nacional, suas possibilidades e temas emergentes, dentre eles a formação de professores de História e sua vinculação com temas no ensino da disciplina referentes à gestão patrimonial e o papel educativos dos diferentes lugares de memórias, estes últimos encarados como laboratórios de história⁵. Assim sendo, configuram-se em espaços profícuos para aprender e ensinar História.

A Aula-Oficina utilizada como mediação pedagógica mostrou-se uma oportunidade ímpar para um ensino de caráter reflexivo e participativo, rompendo com os modelos tradicionais do que comumente se concebe sobre a História e seu ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a Educação Patrimonial pensada em situações de aprendizagem em espaços não escolares oportuniza situações de aprendizagem histórica nas quais os indivíduos passam a conhecer e a pesquisar sobre sua própria história cultural, acessando seu direito de dela usufruir.

A experimentação de ensino de História na Biblioteca Pública envolvendo instituições de memória evidencia rotas e percursos interessantes à docência ao propor como foco educativo a interpretação patrimonial da cidade a partir de um bem cultural como o Mercado Público em sua materialidade e imaterialidade, tornando possível permear de forma mais apurada as marcas deixadas pela ação do homem em interação com os espaços plurais que se moldam, se refazem ao sabor das experiências do presente de seus sujeitos, tornando-se um lugar não só habitado, mas também compartilhado, onde podem ser estabelecidas maneiras distintas de interagir com o legado cultural, fortalecendo as relações de um pertencimento refletido, problematizado, fonte de construção do conhecimento histórico prazeroso e consequente.

Ressaltamos igualmente o trabalho e a interação com a equipe de profissionais da Biblioteca Pública que, através de uma construção coletiva, participaram de todas as etapas da Aula-Oficina revendo suas políticas de atendimento ao público e suas práticas educativas, que resultou na inserção da proposta

⁵ Ver MENESES, Ulpiano Bezerra. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEREDO, Betância Gonçalves & VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Museus: do gabinete de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2010, p.15-85.

como ação educativa oferecida pela instituição. Este aspecto intensificou as relações ensino-pesquisa-extensão entre a comunidade e a Universidade, evidenciando o quanto tais iniciativas podem contribuir nas realidades locais.

REFERENCIAS

BRETTAS, Aline Pinheiro. A Biblioteca Pública: um papel determinado e determinante na sociedade. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*. Rio Grande, RS, v. 24, n°2, p.101-118, jul./dez. 2010.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista Regional de História Regional/PR*. Ponta Grossa, v. 15, n° 2, 264-278, 2010.

_____. Cidade e identidade: região e ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia; et al. (Org.). *Temas e questões para o ensino de História do Paraná*. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina - EUEL, 2008, p. 27-42.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Porto Alegre: Selbach & Autores Associados; Ed.Evangraf, 2015.

_____. Educação para o Patrimônio e formação docente: vivências e experimentações em territórios de fronteira In: *Patrimônio, ensino e educação*. Porto Alegre: Ed. da ISCMPA, 2017, p. 37-52.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Educação Patrimonial: rememoração de uma experiência vivida*. Campinas: FE/Unicamp, 2009. (material fotocopiado).

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, n° 23, p.15-36, jan/jun. 2005.

GUIMARAES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline (Org.). *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas: Alínea, 2015. Cap. 6, p.90-102.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIMA, Andrea da Gama. *O Legado da Escravidão na formação do Patrimônio Cultural Jaguarense (1802-1888)*. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

MENESES, Ulpiano Bezerra. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEREDO, Betância Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Museus: do gabinete de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p.15-85.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. *Patrimônio Cultural no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: abr. 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline (Org.). *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas: Alínea, 2015. Cap. 6, p.90-102.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. *Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 15, n° 28, p. 113-128, dez. 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

PLANO de Ensino. *Disciplina de Estágio Supervisionado III*. Jaguarão, 2012/02.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César A. B. et al. *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000, p.257-288.

OBRAS CONSULTADAS

Inventário do Patrimônio Arquitetônico da cidade de Jaguarão, RS, 1988.

Jaguarão no Centenário da Independência da Pátria. Jaguarão. 1922.

O Avanço da Fronteira Meridional – Conjunto histórico e paisagístico de Jaguarão, RS. Dossiê de Tombamento.

Políticas Públicas de Gestão do Patrimônio Cultural de Jaguarão e Ações Educativas.

LIMA, Andréa da Gama. *Usos do Mercado Público*. 2010. Disponível em: <<http://secultjaguarao.blogspot.com.br/2010/07/mercado-publico-de-jaguarao.html>>. Acesso em: abr. 2013.

ZORZI, Mariciana. *De quem é a cidade heróica?* Trajetórias da preservação do patrimônio cultural, atratividade turística e participação social em Jaguarão, Rio Grande do Sul (1982-2011). 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) –Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

HISTÓRIA DE UM LABORATÓRIO DIDÁTICO NO CURSO DE BACHARELADO EM MUSEOLOGIA DA UFPEL: A CRIAÇÃO E OS USOS DO LEP – LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Carla Rodrigues Gastaud¹

Patrícia Cristina da Cruz²

O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Um laboratório didático tem um papel importante na formação dos estudantes. Pois, como aponta Hodson (1994), através do contato, da experimentação, os alunos têm a oportunidade de refletir, indagar, testar hipóteses e fazer uso de sua criatividade e principalmente, de errar e acertar na preparação para o exercício da profissão. As ações planejadas pelo LEP possibilitam a utilização de diversas metodologias e dinâmicas interativas para a realização de oficinas, atividades, pesquisas, criação de jogos, entre outras, que envolvem os discentes em cada temática elegida. O processo de ensino-aprendizagem se caracteriza pela interação entre o aluno, o professor e o objeto do conhecimento, inserido num espaço cultural e temporal compartilhado e continuamente modificado.

O LEP tem por objetivo contribuir para a qualificação das atividades de ensino dos alunos do Curso de Museologia e Conservação e Restauro da UFPel no que se refere a ações educativas para o patrimônio, pois ao terem contato com experiências de museus e centros culturais diversos através dos materiais por eles produzidos, os alunos têm a oportunidade de conhecer outras realidades e de ampliar seu repertório cultural o que serve de inspiração

¹ Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contato: crgastaud@gmail.com

² Professora da Universidade Estácio de Sá. Contato: patricia-cristina-cruz@hotmail.com

para projetos vindouros. Dessa forma, os futuros profissionais de museus se qualificam para planejar e desenvolver atividades educativas quando no exercício da profissão.

As ações desenvolvidas pelo LEP possibilitam uma relação pedagógica no processo de reconhecimento do patrimônio cultural, permitindo que os alunos desenvolvam uma nova visão sobre/do objeto da sua prática e utilizem esses recursos na sua atuação profissional, formando-os para planejar e desenvolver a educação para o patrimônio com grupos sociais diversos e de variadas faixas etárias, com segurança e discernimento.

A equipe do LEP é formada por professores e alunos, bolsistas e voluntários, de vários cursos de graduação e pós-graduação da UFPel. O laboratório é utilizado como recurso didático durante as aulas da disciplina Ação Cultural e Educação em Museus, do curso de Museologia, que acontecem no laboratório, o que possibilita experimentar, criar, testar e avaliar as atividades educativas em museus.

As ações educativas bem pensadas e planejadas contribuem para a qualificação das atividades realizadas pelas instituições museológicas. Elas podem, também, ser dirigidas a um público potencial, ou seja, pessoas que não possuem o hábito de visitar os museus desconhecendo como funcionam ou, até mesmo, a sua existência. Ao participarem de uma visita acompanhada e/ou de uma ação educativa, essas pessoas podem vir a compor um público conhecedor e interessado no acervo salvaguardado e na sua preservação.

Atividades educativas para o patrimônio podem despertar a consciência acerca da importância da preservação dos bens culturais. Uma vez que, a partir do contato e de um conhecimento maior de documentos e objetos salvaguardados pelas instituições de memória - sejam elas museus, arquivos, bibliotecas ou centros de documentação - poderá se desenvolver uma nova visão do que está sendo guardado e da importância da preservação desses acervos.

Tendo, então, como premissa a importância da educação em museus e a capacitação dos profissionais que desenvolverão essas atividades educativas, o LEP realizou até aqui uma série de ações: a criação de uma Mediateca, a promoção de pesquisas e oficinas, assim como, a concepção e criação de jogos. A seguir, essas atividades serão apresentadas com o intuito de, com isso, auxiliar,

inspirar e promover a experimentação e a qualificação no âmbito da educação para o patrimônio.

A MEDIATECA

Uma das primeiras ações do LEP, em 2012, foi a criação da Mediateca³. Trata-se de um espaço que disponibiliza, para consulta, material educativo e de divulgação produzidos por diversas instituições museológicas, com o objetivo de oportunizar o contato com diferentes experiências educativas de museus. A Mediateca recebe este nome pela variedade de materiais que reúne e que são produzidos por diferentes instituições: jogos, livros, revistas, CDs, DVDs.

A formação da Mediateca deu-se através de mapeamento e contato com centros culturais, museus, galerias e diversas instituições que trabalham com a preservação do patrimônio cultural. A partir deste contato, solicitou-se o envio do material educativo que produzem. Os exemplares recebidos são catalogados e passam a compor o acervo da Mediateca. Grande parte deste acervo vem sendo utilizado pelos cursos de Museologia, de Conservação e Restauro de Bens Culturais Moveis, e por trabalhadores das instituições culturais da região. Na busca por ampliar o acervo da Mediateca a equipe mantém contato com instituições nacionais e internacionais.

PESQUISA COM INSTITUIÇÕES MUSEAIS

Em 2014, o LEP realizou um levantamento, para mapear as atividades educativas voltadas para o patrimônio em Pelotas, assim como definir onde, quando e quais atividades ocorrem ou já ocorreram no âmbito museológico na cidade⁴. Para essa avaliação criou-se um instrumento de pesquisa, que foi respondido pelos responsáveis das instituições museais.

Essa pesquisa mostrou a descontinuidade na realização de ações educativas no âmbito patrimonial em Pelotas, o que acarreta uma desvalorização na relação homem - patrimônio - cultura. É importante ressaltar que essas

³ Relatado no texto “Implantação da Mediateca” apresentado no II Congresso de Extensão e Cultura (CEC), em 2015, disponível no link: <<http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2015/11/Cultura.pdf>> (p. 139 - 141).

⁴ Os resultados e considerações do levantamento foram publicados na revista “Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade – Caderno Temático 4” sob o título “Considerações sobre a educação para o patrimônio no município de Pelotas/RS: uma possibilidade de aproximar museu e sociedade”, e pode ser encontrado no link: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4(2).pdf)> (p. 50 - 56).

atividades, além de aproximar as pessoas dos referenciais patrimoniais, também sensibilizam a população acerca da necessidade de preservar sua história e memória, pois ao perceber os bens patrimoniais como elementos que fazem parte de sua vivência, ao se tornarem visitantes ativos e não passivos, as pessoas têm seu interesse e respeito por esse patrimônio aumentado e passam a se envolver na sua valorização e proteção. Allard, citado por Desvallées, aborda o tema referindo-se a uma pedagogia museal, que, de acordo com este autor:

é um quadro teórico e metodológico que está a serviço da elaboração, da implementação e da avaliação de atividades educativas em um meio museal, atividades estas que têm como objetivo principal a aprendizagem dos saberes pelo visitante (ALLARD, 1998, apud DESVALLÉES, 2013, p. 38).

Trata-se da educação voltada especificamente para o âmbito museológico, vinculada aos saberes relacionados com o museu, visando ao desenvolvimento dos indivíduos, principalmente por meio da integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e pela realização de novas experiências (DESVALLÉES, 2013, p. 39).

O levantamento proporcionou subsídios para a realização de uma série de oficinas que ocorreram no segundo trimestre de 2014, voltadas para os museus da região, com a temática “Educação em Museus”.

OFICINAS: EDUCAÇÃO EM MUSEUS

Considerando que as ações educativas constituem um aspecto fundamental das atividades museológicas como consagra o Estatuto Brasileiro de Museus em seu artigo 29:

Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação (BRASIL, Lei nº 11.904, 2009, art. 29).

Diante da carência das instituições pelotenses na área educativa, evidenciada pela pesquisa realizada junto aos museus, o LEP optou por oferecer uma oficina que, além de auxiliar os seus responsáveis na elaboração de material educativo, pudesse incentivar os museus a (re)pensarem a educação em museus.

Ao propor a realização da oficina,⁵ o LEP partiu do princípio que “o museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo” (SANTOS, 2002, p. 318). O museu não é simplesmente um local de contemplação, é, também, um agente de reflexão e inflexão. Para tanto deve ser capaz de dialogar com a comunidade na qual está inserido, podendo fazer da ação educativa uma importante ferramenta comunicativa. Não basta selecionar e proteger o patrimônio cultural, é preciso que os museus estejam dispostos e capacitados a funcionarem como interlocutores da importância e da motivação de tal proteção, seja para aceitá-la tal como é proposta, seja para contestá-la, seja para transformá-la (FONSECA, 1997, p. 43).

Deste modo, o primeiro passo, para provocar os museus a refletirem sobre as ações educativas possíveis de acontecer em seus espaços, foi convidar as equipes dos museus selecionados para participarem da oficina que aconteceu em três encontros, um a cada semana.

Com o andamento da oficina percebeu-se que esta atividade auxiliou os participantes a refletirem sobre os processos educativos e sobre a aplicabilidade e a viabilidade das ações educativas nos museus. A oficina teve também o objetivo de incentivar cada instituição participante a produzir um material educativo simples e de baixo custo, adequado à realidade dos museus locais e com a possibilidade de múltiplos usos.

BRINCANDO COM PATRIMÔNIO

Ao considerar que alguns processos de aquisição do conhecimento são facilitados quando tomam a forma de jogos (KISHIMOTO 1994, p. 59), em 2014, optou-se por criar jogos que propiciassem uma relação mais próxima das pessoas com o bem cultural. Ao reafirmar identidades e trazer à baila referências de um passado por vezes desconhecido os jogos mostram-se como uma forma de apropriação do patrimônio cultural, porque:

[...] são vivências, portanto, viabilização do ciclo de aprendizado: ação, reflexão, teorização e planejamento (ou prática). Um jogo [...] bem estruturado e corretamente aplicado proporciona resultados muito ricos, em termos de assimilação ou reformulação de conceitos (MILITÃO, 2000, p. 26).

⁵ Relatado em “Uma proposta de reflexão sobre educação nos museus da Colônia de Pelotas através de oficinas para a produção de material educativo” disponível no link: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/4607/5398>>

É válido afirmar que o jogo educativo com foco no patrimônio cultural proporciona um contato lúdico, divertido e agradável, entre o público/jogador e o bem cultural.

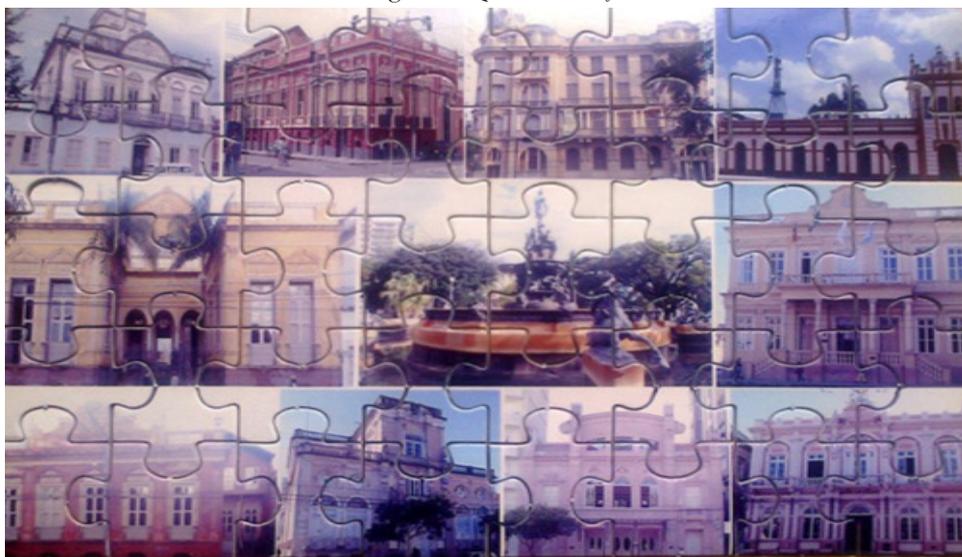
De acordo com Gonçalves (1996), o brincar, desde o início da civilização, é uma atividade das crianças e dos adultos, pois não se restringe somente à infância, embora seja predominante nesse período. Para Wajskop (1995), a brincadeira se faz presente na vida adulta das pessoas em forma de jogos, uma vez que “O tocar e o abraçar, olhar nos olhos e rir juntos pode ser importante em um processo de pluralidade cultural, desaceleração de estereótipos sexuais e maior compreensão das necessidades especiais”. (DOHME, 2008).

Com base no princípio de que o jogo é um facilitador da aprendizagem, foi elaborado pela equipe do LEP um conjunto intitulado “Brincando com o patrimônio”⁶, composto por três jogos com foco no patrimônio cultural de Pelotas. O primeiro é um quebra-cabeça de 35 peças sobre a Praça Coronel Pedro Osório. O quebra-cabeça é composto por fotografias das casas de números, 2, 6 e 8, da Prefeitura Municipal, da Biblioteca Pública, do Grande Hotel e do antigo Banco do Brasil, todos localizados no entorno da praça. O quebra-cabeça é voltado para crianças que ainda não dominam a leitura, tem como objetivo mostrar alguns dos bens culturais do município. Diariamente muitas crianças passam na frente dos prédios históricos e não os reconhecem como patrimônio. Esse jogo busca informar o jogador que esses locais são parte da história da cidade.

O segundo é um jogo de cartas sobre os doces finos, tradicionais de Pelotas. Trata-se de dois conjuntos de cartas, sendo um com a imagem dos doces e uma lista dos ingredientes utilizados em sua preparação e o outro com cada carta representando um dos ingredientes que entram na elaboração de diversos doces. Cada jogador retira uma carta do conjunto 1 (carta de receita) e descobre qual doce deverá montar em sua “mão”. Os jogadores recebem inicialmente 5 cartas de ingredientes e a cada rodada compram uma carta e descartam outra, com o objetivo de juntar os ingredientes necessários para o doce indicado. Quem completar seu doce em primeiro lugar vence a rodada e soma

⁶ Está publicado na Revista Expressa Extensão Vol. 19, N. 2, o artigo “Do sal ao açúcar: as ações educativas do Museu do Doce da UFPel (Universidade Federal de Pelotas)”. Disponível no link: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/viewFile/4954/3812>>

Imagem 1- Quebra-cabeça



Fonte: LEP - 2014

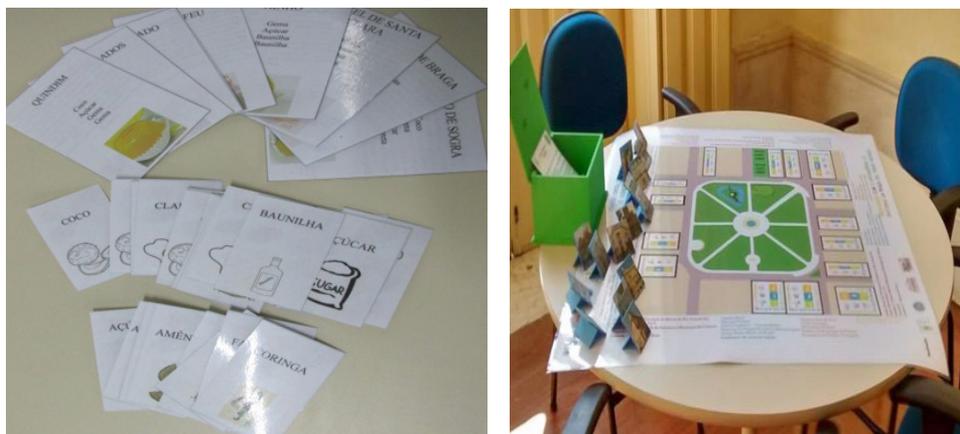
os pontos atribuídos ao doce, que variam de acordo com a sua complexidade e estão indicados na carta da receita. Ao final do número de rodadas ou ao completar a somatória de pontos acordados, o jogo se encerra com a vitória do jogador que alcançou a maior pontuação. A elaboração desse material foi feita a partir de uma pesquisa no INRC (Inventário Nacional de Referências Culturais) Produção de doces tradicionais pelotenses⁷, que ocorreu em 2006 e foi financiada pela Unesco e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, por meio do Programa Monumenta.

A realização do INRC – Produção de Doces Tradicionais Pelotenses teve como proponente a Câmara de Dirigentes Lojistas de Pelotas (CDL) e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas e do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foram inventariados 14 doces divididos em duas categorias: doces da zona rural ou doces coloniais e doces da zona urbana ou doces finos.

O terceiro jogo é um labirinto, que recebeu o nome “Que casa é?”, onde os participantes devem identificar e localizar corretamente as imagens

⁷ Para saber mais sobre o INRC – Produção de doces tradicionais pelotenses ver RIETH, Flávia et al. Inventário nacional de referências culturais: produção de doces tradicionais pelotenses (relatório final). Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, v. 1, 2008.

Imagem 2 - Jogo de cartas “Pife Doce” e Jogo “Que casa é?”.



Fonte: LEP - 2014.

dos casarões do centro histórico de Pelotas. Nesse exercício os participantes devem posicionar na planta da Praça Coronel Pedro Osório, os monumentos históricos em suas respectivas localizações. Para isso sorteiam uma carta, que contem dicas históricas sobre um dos bens culturais. A partir dessas informações os participantes devem escolher o monumento correto e fixar no lugar correspondente.

Os jogos foram aplicados no Museu do Doce⁸ da UFPel durante a segunda edição do evento municipal “Dia do Patrimônio”, organizado pela Secretaria Municipal de Cultura (Secult) de Pelotas, que ocorreu nos dias 16 e 17 de agosto de 2014. Neste primeiro teste dos jogos, o Que casa é? mostrou-se o mais complexo, contudo atingiu o objetivo que era informar os participantes sobre a história e a importância da preservação dos bens culturais de Pelotas. Quando o quebra-cabeça foi confeccionado pensou-se que seria apreciado somente pelas crianças, contudo muitos jovens e adultos se sentaram prazerosamente para montar o quebra-cabeça. Buscou-se aprimorar os jogos a cada utilização por parte da comunidade, com base na observação e nas avaliações dos participantes.

LIVRO DE COLORIR

Em 2015, como desdobramento dos jogos “Brincando com o Patrimô-

⁸ Mais informações sobre o Museu do Doce da UFPel: < <http://wp.ufpel.edu.br/museudodoce> >

nio”, foi planejada e preparada uma nova ação educativa intitulada: Colorir para conhecer: detalhes do Museu do Doce da UFPel. Inspirada no sucesso dos livros de colorir, a ação proposta objetivou que os participantes aprendessem, num primeiro momento, brincando e pintando ilustrações produzidas, a partir dos estuques decorados dos forros das salas do Museu do Doce da UFPel, possibilitando, posteriormente, uma observação atenta dos detalhes que embelezam esta edificação. Inicialmente, foram feitas 152 fotografias dos forros, buscando os detalhes de cada ambiente passíveis de serem vetorizados, com destaque para o contorno da imagem.

Imagem 4 - Fotografia de um dos forros do Museu do Doce



Fonte: LEP - 2015

Em seguida, foram preparados desenhos-piloto (formato cartão postal) para serem experimentadas durante a terceira edição do “Dia do Patrimônio”, em 2015, no Museu do Doce da UFPel. Como teste inicial, os participantes, após acompanharem uma visita mediada proposta pelo Museu do Doce, foram conduzidos à sala de atividades, onde receberam imagens de detalhes do interior do museu, os estuques e seus adornos – em tamanho A5 – para que pudessem aprender brincando e pintando as imagens com atenção para os detalhes. Em paralelo, cada um dos participantes recebeu uma folha de avaliação quanto ao que foi realizado, dividida em 4 níveis de satisfação: 54 apontaram como “excelente”, 8 “bom”, 1 “regular” e 1 “ruim”. Em um destes apontamentos, uma criança fez um breve comentário: “Muito Obrigada!” Adoramos pintar, desenhar, “quebra-cabeça”, jogar nesse lugar bem bacana. Parabéns!”.⁹

⁹ O desenvolvimento do livro de colorir foi apresentado no III Congresso de Extensão e Cultura Da UFPel, com título “Colorir para Conhecer, uma ação educativa como extensão universitária no Dia do

Imagem 5 - Livro “Colorir para Conhecer”



Fonte: LEP - 2015

Percebeu-se que adultos e crianças desfrutaram bastante da atividade de colorir e que o ato de colorir pode provocar diversas sensações ao mesmo tempo que estimula a expressão e a curiosidade com relação ao próprio museu, afinando o olhar para os detalhes. Foi possível verificar a recepção ao novo projeto pelos usuários, que incluíram o público em geral assim como alunos e professores vindos de diversas escolas do município.

Após a aplicação teste, foi refeito o planejamento do livro de pintar, trazendo mais detalhes arquitetônicos do Museu do Doce da UFPel. Atualmente, o livro encontra-se disponível para *download* no site do LEP¹⁰.

JOGO DE TABULEIRO – VIAGEM DE VOLTA AO PASSADO – MUSEU DA BARONESA

Existe considerável variedade de ferramentas que os museus podem e devem utilizar como ação cultural e educativa. Entre elas, a promoção e organização de exposições, debates, publicações, palestras, oficinas, mediação, mais precisamente, todas as suas ações têm este potencial quando apresentam como norte uma educação para o patrimônio. Ainda em 2015, por uma necessidade manifestada pela equipe gestora do Museu da Baronesa do Município

Patrimônio de Pelotas”. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/EDUCAÇÃO-2016-.pdf>> (p. 466 – 469).

¹⁰ Download do livro “Colorir para conhecer” no link:< <http://wp.ufpel.edu.br/lep/jogos/download-livro-colorir-para-conhecer/>>

de Pelotas, foi criado um jogo¹¹ destinado a alunos do Ensino Fundamental das escolas que visitariam o local durante a exposição “Viagem ao Passado”, que teve como tema as várias viagens realizadas pelos moradores da casa que hoje é sede do Museu da Baronesa.

O brincar no museu é uma ferramenta de interação entre patrimônio e público. Maria de Lourdes Horta (2003), escreve que,

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, 2004, p.221).

O jogo foi planejado e desenvolvido no LEP pelos discentes da disciplina Ação Cultural e Educativa em Museus, do Curso de Museologia da Universidade Federal de Pelotas. A exposição temporária faria referência aos deslocamentos, que ocorriam por diversos motivos e para variados lugares, da família que habitava o Solar da Baronesa. Essas viagens estão descritas em cartas da Baronesa e de seus netos, encontradas no local. Os gastos que as viagens acarretavam estão, algumas vezes, listados em Livros de Contas que integram o acervo do museu (BUCHWEITZ, 2016, p. 354).

De acordo com as diretrizes da exposição, planejou-se confeccionar um jogo de percurso que representasse as viagens da família da Baronesa. A brincadeira foi elaborada de forma que cada jogador represente um dos personagens que morou no Solar: o Barão, a própria Baronesa, Dona Sinhá – assim era conhecida a filha dos barões – e também Déia e Rubens, filhos de Sinhá. Esta incorporação do personagem é importante para remeter os participantes a um dos muitos momentos do passado do lugar. No jogo, todas as viagens partem de Pelotas e os destinos aos quais os jogadores deverão chegar são: Rio de Janeiro, Buenos Aires, Lisboa, Montevideú e Curitiba, sendo a casa de número 7, referente à cidade de Rio Grande, comum a todos os jogadores, fato que representa o modo como as viagens eram feitas: os viajantes partiam

¹¹Sobre a criação, desenvolvimento, e aplicação do jogo está publicado o artigo intitulado “Patrimônio para brincar: criando um jogo de percurso para o museu da baronesa – Pelotas/RS”. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/5599/3508>>

Imagens 6 e 7 - Jogo de Tabuleiro – Viagem de volta ao passado. Museu da Baronesa (realizado pela turma da disciplina Ação Educativa 2015) e Jogo de Memória detalhes do Museu do Doce.



Fonte: LEP-2015

de Pelotas para o Porto de Rio Grande de onde embarcavam em um navio para outros lugares.

JOGOS DE MEMÓRIA

Em 2016, retomando a ideia do projeto “Brincando com o patrimônio”, a equipe do LEP desenvolveu outros três jogos para serem aplicados no Museu do Doce e que também foram apresentados na edição do “Dia do Patrimônio” daquele ano. Trata-se de três jogos de memória: o primeiro, um jogo memodíptico com detalhes do Museu do Doce, possui as mesmas regras do jogo de memória, mas as imagens são diferentes, juntas completam um recorte imagético do interior do museu; o segundo, um tradicional jogo de memória, com imagens do Mercado das Pulgas¹² e, ainda, um jogo da memória tátil, com detalhes dos estuques do Museu do Doce, desenvolvido para pessoas com deficiência visual.

O jogo de memória tátil¹³ foi inspirado inicialmente no livro “Colorir para Conhecer” e aplicado no “Dia do Patrimônio” de 2016, durante uma

¹² A céu aberto, todo final de semana, no entorno do Mercado Municipal de Pelotas, o Mercado das Pulgas é um local onde diversos vendedores se reúnem para comercializar bens antigos, usados e outras mercadorias, inclusive de fabricação artesanal. Mais informações no link: <<https://www.facebook.com/mpulgaspelotas/>>.

¹³ Relatado em resumo expandido sobre o tema nos anais do III Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, sob o título “Jogo de memória tátil: detalhes do Museu do Doce da UFPel”. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/CULTURA-2016-.pdf>> (p.291 - 294)

visita guiada pelo Museu do Doce, ocorrida em 2016 para pessoas com deficiência visual que, além de percorrer o museu, acompanharam através de maquetes táteis cada um de seus ambientes. Nessa visita a ênfase foi colocada nos elementos “tateáveis”: azulejos, gradis, e detalhes dos forros – que puderam ser tocados através de alguns moldes dos estuques. Tanto para os cegos quanto para os de baixa visão, o toque é importante, entre outras coisas por permitir o entendimento espacial das proporções.

Esse jogo de memória tátil é composto por quatro pares de cartas, totalizando oito peças em alto-relevo, cada uma delas com o tamanho de uma folha A4. Além da imagem igual, cada par de cartas do jogo de memória tem um relevo diferente e a identificação dos pares se faz pelos dois modos: pela imagem em relevo e pela textura. Este jogo é também um modo de usar outros sentidos além da visão, não só para pessoas com deficiência visual, mas para pessoas videntes que jogam vendadas para experimentar diferentes sensações.

O jogo foi testado por alunos da Escola Especial Louis Braille, um grupo composto por cinco alunos sendo eles todos de baixa visão e quatro videntes, nesta etapa, foram analisados o tamanho e o material usado na confecção das cartas, o modo de jogar e a utilização de réplicas de estuques feitas de gesso que representam partes dos estuques do teto do Museu do Doce em tamanho real. As associações feitas pelas pessoas com deficiência visual foram bem dinâmicas relacionando as cartas com objetos do cotidiano, já os videntes mesmo vendados tentaram adivinhar a imagem em sua parte visual e não utilizaram os outros sentidos para fazer as associações.

Imagem 8- Protótipo do jogo de memória tátil (detalhe do forro do Museu do Doce)



Fonte: LEP - 2016

Este jogo ainda está em uma etapa inicial, no entanto, a experiência com o jogo-protótipo tem sido enriquecedora: conhecer desta maneira os detalhes arquitetônicos do Museu do Doce possibilita a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial e faz com que as pessoas com deficiência visual se envolvam de forma dinâmica e pedagógica com o patrimônio.

A equipe do LEP visa a acessibilidade e a inclusão em museus, através de um jogo de memória tátil que possa ser jogado por mais pessoas, de modo que a interação com o patrimônio aconteça de forma mais ampla. E pensando não somente no usuário final desses jogos, mas também na experiência dos alunos do curso de museologia que, ao planejar, desenvolver e aplicar estas atividades agregam à sua vivência profissional um dinamismo necessário ao trato com públicos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do LEP como um recurso didático no Curso de Museologia, vem apresentando diversas possibilidades para a qualificação teórica e prática dos estudantes e futuros museólogos. O LEP tem sido um diferencial para os cursos de Museologia e Conservação e Restauro. Os alunos que frequentam as palestras, as oficinas e as atividades vinculadas ao laboratório têm ampliado seu conhecimento e compartilhado as angústias, dúvidas e dificuldades que afloram durante seu percurso acadêmico. O discente que vivencia as atividades do LEP vê-se preparado para atuar nos diferentes segmentos da ação cultural e educativa, quando egresso do curso é possuidor de uma bagagem de experiências que facilita seu desenvolvimento profissional.

Ao longo do processo de criação, desenvolvimento e experimentação dos jogos, antes da aprovação da versão final, ocorreram diversas modificações. Algumas vezes percebeu-se que o jogo não funcionava como havia sido planejado, isto porque alguns detalhes escapam à percepção quando o jogo está apenas no imaginário. É no momento da montagem que os detalhes são mais perceptíveis. O ambiente de testagem dos jogos criados no laboratório, no caso, os eventos promovidos no Museu do Doce como o “Dia do Patrimônio”, serviram para corrigir as falhas encontradas nos protótipos, possibilitando a confecção das versões finais que foram disponibilizadas posteriormente.

A criação dos jogos com foco no acervo cultural de Pelotas, não só possibilitou um contato dinâmico com a história, a memória e o patrimônio, mas possibilitou um grau importante de experiência aos discentes do curso de Museologia que participaram desse processo. Verificou-se que o jogo educativo, além de divertir e dinamizar, serve para contextualizar o conhecimento, tende a facilitar a formação de grupos em torno de um interesse comum, viabiliza uma atmosfera de cooperação positiva e motivadora que favorece descobertas coletivas e propicia uma relação interativa com o processo de aprendizagem.

Neste mesmo sentido a Mediateca é terreno fértil para a reflexão sobre materiais educativos de outras instituições, que se tornam fontes de referência. Este banco de materiais educativos é um recurso através do qual os profissionais e discentes envolvidos podem ampliar seu repertório, estabelecer diálogo com diferentes materiais e instituições, adaptando-os às suas regiões e patrimônios, assim valorizando o patrimônio cultural e evocando memórias através dos materiais educativos qualificando o olhar e a percepção. Estas ações educativas produzidas pelo LEP aproximam os públicos dos bens patrimoniais por meio do ato de brincar, mostrando forte integração entre educação e patrimônio e as potencialidades da ação educativa para o patrimônio.

REFERENCIAS

- BRASIL. *Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009*. Estabelece o Estatuto dos Museus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acessado em: 17 de abr. 2017.
- BUCHWEITZ, Marlise; GASTAUD, C. R.; LEBEDEFF, T. B.; Facchinello, B. Patrimônio para brincar: criando um jogo de percurso para o Museu da Baronesa - Pelotas/RS. *Historiae*. v. 6, p. 348-359, 2016.
- CASTRO, R. B.; CRUZ, P. C.; GASTAUD, C. R.. Uma proposta de reflexão sobre a educação nos museus da colônia de Pelotas através de oficinas para a produção de material educativo. *Expressa Extensão*, v. 20, p. 88-97, 2016.
- CRUZ SÁ, P.C.; LIMA, M.L.; GASTAUD, C. R. Implantação da Mediateca do LEP - Laboratório de Educação para o Patrimônio. In: I Congresso de extension de la Asociacion de Universidades Grupo Montevideo - ALGM - Extenso 2013, 2013, Montevideo. *Memorias del I Congreso de extension de la Asociacion de Universidades Grupo Montevideo*. Montevideo: Ed Universidad de la República, 2013. v. I. p. 01-07.
- CRUZ SÁ, P.C.; GASTAUD, C. R.. Brincando com o Patrimônio. In: *2º Seminário de Memória e Patrimônio*. 2014, Rio Grande. Anais eletrônicos do 2º Seminário de Memória e Patrimônio. Rio Grande: FURG, 2014. p. 772-781.

- DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). *Conceitos-chave de Museologia*. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.
- DOHME, Vania. *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1997, p.43.
- GASTAUD, Carla Rodrigues; CRUZ, Matheus; LEAL, Noris Mara Pacheco Martins; SÁ, Patrícia Cristina da Cruz; CASTRO, Renata Brião de. Do sal ao açúcar: as ações educativas do Museu do Doce da UFPel (Universidade Federal de Pelotas). *Expressa Extensão*. Pelotas, v.19, n.2, p. 91-105, 2014
- GONÇALVES, C. *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro, Sprint: 1996.
- HODSON, D. *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio*. Enseñanza de las Ciencias, v.12, n.3, p. 299-313, 1994.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.1, p. 221-233, 2004
- KISCHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MILITÃO, Albigenor & Rose. *Jogos, dinâmicas & vivências grupais*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.
- ROBERTO, Y. A. Colorir para Conhecer, uma ação educativa como extensão universitária no Dia do Patrimônio de Pelotas. In: *Anais do III Congresso de Extensão e Cultura da UFPel*. 2016, Pelotas. p. 466 – 469.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e Educação: conceitos e métodos. In: *Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação – RS - Porto Alegre*, n. 31, p. 307-323, 2002.
- VERGARA, I. P.; CHAVES, R. T.; GASTAUD, C. R. Implantação da Mediateca do LEP - Laboratório de Educação para o Patrimônio. In: Congresso de Extensão e Cultura de UFPel, 2015, Pelotas. *Anais do Congresso de Extensão e Cultura de UFPel: memórias e muitos tempos*. Pelotas: Carla, 2015. v. VIII. p. 139-141.
- WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 92, pp 62- 69. 1995.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA UNIVERSIDADE E EM MUSEUS LOCAIS NA ÁREA DA IMIGRAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO

Eloisa Helena Capovilla da Luz Ramos¹

Vania Inês Avila Priamo²

INTRODUÇÃO

Lugar de coisa velha!!!! Quem nunca ouviu esta expressão, dita por algumas pessoas quando se referem aos museus? Ainda hoje, ele é visto por uma parcela da população como “lugar de tralhas” e tratado pela maioria das administrações públicas como depósito de coisas e pessoas “sem serventia”. A partir desta constatação nos perguntamos: como mudar este quadro desolador que permanece até os dias atuais? Como mudar esta forma de ver e entender o museu local? Como as instituições museológicas e as escolas podem contribuir para mudar este cenário? A busca de respostas para estas perguntas nos leva, inicialmente, à tentativa de compreensão de algumas palavras-chave, fundamentais para o entendimento do que seja o contexto cultural dos museus e suas possibilidades hoje. Para tanto, buscamos compreender o museu local dentro do quadro maior do patrimônio cultural assim como destacar ações desenvolvidas no espaço dos museus na perspectiva da educação para o patrimônio. Neste contexto é que o Museu Histórico Municipal de Nova Hartz será focado bem como a disciplina de Patrimônio cultural desenvolvida na Licenciatura em História da UNISINOS.

As questões ligadas ao patrimônio quando são parte da vida dos lugares

¹ Doutora. em História. Atua no Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS. Membro efetivo do IHSL. Contato: eloisa@unisinos.br.

² Mestre em História. Diretora do Museu Histórico de Nova Hartz. Membro efetivo do IHSL. Contato: vaniainespriamo@gmail.com

onde vivemos, nos permitem verificar como e onde este patrimônio se expressa, se mostra. Um destes lugares é o museu. Um museu, segundo a MAUK (1984)³, pode ser definido como *una institución que colecciona, documenta, preserva, exhibe e interpreta evidencia material e información asociada para el beneficio público* (MAUK, in MORENO: 1996, p. 72). A definição destaca as possibilidades de ação de um museu, da recepção das peças à sua exibição. Assim, campos de atividades como o da educação, investigação e publicações fica também evidenciado. Outro autor, Tomislav Sola (1997), citado por Poulot (2013), definiu museu como

uma organização sem fins lucrativos que colecciona, analisa, preserva e apresenta objetos pertencentes ao patrimônio natural e cultural de maneira a aumentar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos. Um museu deve divertir seus visitantes e ajuda-los a se distrair. Utilizando argumentos científicos e uma linguagem moderna, ele deve ajudar os visitantes a compreender a experiência do passado. Em uma relação mútua com seus usuários, ele deve encontrar nas experiências do passado a sabedoria necessária para o presente e o futuro (in POULOT: 2013, p. 20).

No desdobramento destas definições, verificamos que um museu é uma casa que guarda muitas memórias embora guarde, na mesma proporção, esquecimentos. Sendo casas de memória é através de exposições permanentes ou temporárias que os museus re(a)presentam a história local e assim contribuem para a formação das identidades. Partimos, portanto, do pressuposto de que um museu é um lugar de memória/esquecimento. Suas condições para sê-lo estão dadas na medida em que coleccionam, documentam, preservam, exibem e interpretam informações (MORALES MORENO, 1996, 72) sobre um determinado tema ou sobre um determinado lugar, grupo social ou outros recortes. E nestes, o trabalho de memória caminha *pari passu* com o do esquecimento. As definições, ao fim e ao cabo, trazem elementos comuns que nos ajudarão a pensar sobre os museus locais. Esses, segundo Mestre e Molina (2008, p.22) não têm a pretensão de analisar o mundo pois tem por objetivo o [que está] mais próximo. Amiúde o museu local trata da localidade com um enfoque interdisciplinar. [...] Frente a um mundo globalizado e em processo de transformação, o museu local pode ser o instrumento que ajuda a compreender e a respeitar a cultura tradicional local. Como se pode inferir do escrito, o museu local é voltado em grande parte para a comunidade e sua

³ Trata-se da Junta General Annual de la MAUK – Museums Association of the United Kingdom.

população, que busca representar em todas as suas nuances. O museu local, no quadro descrito, pode executar um leque muito grande de funções e permitir, nessa atividade, o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial. Ela está embasada no que propõe Florêncio (2014, p. 24) e se constitui

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 com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos de base democrática devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas.

Quanto à noção de patrimônio, ela está, em sua origem, ligada à palavra latina *patrimoniu* e significa bem ou conjunto de bens culturais ou naturais de valor reconhecido para determinada localidade, região ou país, ou para a humanidade e que ao se tornarem protegidos, por exemplo, pelo tombamento, devem ser preservados para o usufruto de todos os cidadãos (TURAZZI, 2009, p. 30), Choay (2001, p.11) nos diz que a palavra patrimônio entendida, na origem, como sendo ligada às estruturas familiares econômicas e jurídicas de uma sociedade, é um bem de herança que é transmitido, segundo as leis, dos pais e das mães aos filhos (É. LITRÉ, apud CHOAY: 2001). No dicionário Le Petit Robert (1994, 1610) a palavra patrimônio aparece como sendo originária do latim *patrimonium*, significando bem de família; bens herdados dos ascendentes. A palavra, nestes dois dicionários tem significado semelhante, na origem. Em sua evolução a palavra patrimônio ampliou o escopo, e incorporou àquilo que era, a dimensão do Estado-Nação e os bens patrimoniais deste passaram a significar herança cultural de todos, manifestação cultural de um povo, numa dimensão de identidade nacional. É nessa perspectiva que Candau (2013) vai incluir a necessidade da proteção dos bens do Estado, a partir da Revolução Francesa - porque tais bens são agora herança cultural dos cidadãos -, para trazer à tona o significado moderno de patrimônio, entendido como ligação eletiva a vestígios do passado ou a heranças que dizem respeito tanto ao material como ao ideal, ao cultural como ao natural (Candau, apud Chastel, 1986, p.444). (...) Neste sentido, Chastel (1986), citado por Candau, repara que nenhum elemento patrimonial tem sentido fora da ligação das so-

ciudades interessadas (1986, p. 446).

Para o propósito deste texto é importante ter presente que o patrimônio é fruto de seleções determinadas mas, ter em conta, também, que ele não se define pela natureza dos objetos que o constituem, mas pela modificação que se opera na consciência social, no momento em que determinada categoria de objetos passa para outro mundo separado do cotidiano, gerado por regras de manutenção e de veneração específicas (LEENHARDT, 2011, p. 9-10).

Assim sendo, é mister pensarmos o patrimônio como uma construção política, fruto de uma seleção, que está associado a interesses políticos, sociais e econômicos. A par destes aspectos, é preciso estar atento, também, aos silêncios, às disputas e às desigualdades nesse campo (SILVEIRA; RAMOS: 2016, p. 25).

Por isso é mister também, ter clareza sobre o conceito de patrimônio cultural. Ele deve ser referência para as práticas de educação patrimonial que hoje estão ampliadas. Conforme as palavras do ex-ministro da Cultura, Gilberto Gil (2008), transcritas em publicação técnica do IPHAN (2014):

[...] pensar em patrimônio [hoje] é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN, 2014, p. 14).

Museu Histórico de Nova Hartz: um museu local a serviço da comunidade

Estabelecidas as conexões entre os conceitos e as práticas, queremos trazer à tona os lugares por onde vai circular este estudo. Trata-se dos museus da imigração locais cujas condições de existência são dadas principalmente pelos objetos materiais/imateriais oriundos da imigração e pelas memórias que acompanham tais objetos. O estudo de caso é o do Museu Histórico de Nova Hartz, um museu local que através de suas ações museológicas, educativas e de educação para o patrimônio, vem buscando a integração com a comunidade onde está inserido. Criado em 1999, é um pequeno museu do município de Nova Hartz/RS, que conta uma população em torno dos 19 mil habitantes. Localiza-se na Região Metropolitana de Porto Alegre e faz parte da região de

colonização alemã do Rio Grande do Sul.

Na análise das atividades do Museu Histórico de Nova Hartz nos valem de uma frase de Mario Chagas (s/d) quando, referindo-se às relações entre museus e patrimônios, diz que

[...]museu e patrimônio constituem campos distintos e complementares, que frequentemente dançam ao som de uma mesma música. Ora é um, ora é o outro quem conduz a dança. (CHAGAS,2013, p. 03)

A metáfora foi usada para dizer que é nesta linha que o Museu Histórico de Nova Hartz trabalha com o patrimônio, entendendo que museu e patrimônio se complementam, se completam e têm ligações estreitas, pois ao mesmo tempo em que desenvolve trabalhos de guarda, registro, pesquisa, proteção, divulgação e exposição do acervo (funções precípua do museu), o Museu Histórico de Nova Hartz desenvolve também trabalhos extramuros, de inventário, proteção, tombamento, pesquisa e divulgação do patrimônio cultural material e imaterial de Nova Hartz (funções ligadas ao campo do patrimônio). Neste fazer tão amplo, o museu tornou-se referência no município no que tange à temática do patrimônio material e imaterial.

Considerando que o Museu Histórico de Nova Hartz é um museu de âmbito local, os projetos de educação para o patrimônio, as exposições temáticas temporárias, as palestras e participações em eventos, assim como a realização de inventários são promovidas para a comunidade, buscando paulatinamente o envolvimento e o engajamento da mesma. O museu, desta forma, torna-se parte do processo de construção do sentimento de pertença, de territorialidade e de identidade. Porém, para que haja a integração efetiva -e afetiva -do conhecimento, os moradores devem ser percebidos não só como portadores de saberes, mas também como sujeitos em condições de torná-los inteligíveis aos visitantes. A produção acadêmica e tudo que a envolve no cumprimento de seu objetivo, precisa andar lado a lado com as memórias, com os referenciais culturais, com a bagagem de memória e de tradições culturais dos moradores. E deve retornar o resultado dessa pesquisa à comunidade, quando o trabalho for publicizado. Por exemplo, colocando nos créditos da exposição os nomes dos envolvidos na comunidade. Nesse processo de trocas e sendo o receptáculo dos saberes locais, o museu está apto a desenvolver um plano de interação com a comunidade que pode render muitos e bons frutos. Mas é um

plano ao mesmo tempo muito delicado e cauteloso. No desenvolvimento desta ação, portanto, o museu pode ser entendido como um lugar de memória,⁴ um lugar que se reveste de significados e, assim como o patrimônio,

para além de suas possíveis serventias políticas e científicas [...] [desenvolve] dispositivos narrativos, [que] servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É neste sentido que se pode dizer que museus são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar (CHAGAS, 2013, p. 5).

Para que se criem pontes, como disse Chagas (2013) e se humanize cada vez mais, o Museu Histórico de Nova Hartz têm buscado desenvolver uma prática museológica que permita o protagonismo dos moradores e que os valorize a fim de que possa publicizar as memórias e os saberes de que são possuidores, tanto como fontes de pesquisa quanto como produtores de conhecimento. Nessas condições, então, o patrimônio sob a guarda da comunidade e do museu pode ser espaço de partilha e de aprendizagem (PINTO, 2013, p.9). O resultado será a troca de conhecimentos entre os moradores -especialmente entre os idosos e os alunos -, promovendo o encontro e a interação entre as gerações.

Entre as ações desenvolvidas no Museu Histórico de Nova Hartz que se voltam para a comunidade, e de uma maneira muito especial à comunidade escolar e, que vêm buscando dar protagonismo aos moradores mais antigos, destacamos primeiramente o Projeto de Educação Patrimonial - Você é feito de histórias. Depois, vamos destacar as exposições temáticas e temporárias da Páscoa e do Natal, chamadas respectivamente de a) A Páscoa no tempo dos avós e b) *Tannenbaum*.⁵ Na sequência, o Projeto Cozinhando Memórias, e, finalmente, a participação do museu na Semana do Bebê.

Projeto de Educação Patrimonial - Você é Feito de Histórias

O Museu Histórico de Nova Hartz, como já destacamos, compartilha

⁴ Aqui entendido na perspectiva de Pierre Nora (1993, p. 21) para quem são lugares [...] nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. [...] só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...].

⁵ Palavra do dialeto *Hunsrück*, um dos dialetos trazidos da Alemanha pelos imigrantes e ainda falado por muitos moradores da região de colonização alemã, que significa, numa livre tradução “Pinheirinho de Natal”.

o entendimento de Chagas (2013, p.3) de que museu e patrimônio dançam ao som da mesma música. O projeto em tela é uma ação do museu durante todo o ano letivo junto às turmas de 4º ano das escolas municipais e estaduais de Nova Hartz⁶ e tem por objetivo possibilitar aos alunos conhecer a história da cidade através do seu patrimônio cultural.

Sales (2006) escreve que as propostas de educação patrimonial vão surgir ao se buscar responder a perguntas como, o que fazer para que a comunidade desenvolva laços identitários e afetivos com o lugar onde mora, através da [...] exploração do seu patrimônio cultural [...] [levando] a um comportamento crítico frente a atos lesivos ao patrimônio e a uma consequente atitude preservacionista (2006, p. 41). Ou seja, além de desenvolver sentimentos de pertença e identidade a partir do conhecimento construído fazer com que este indivíduo tenha condições de se posicionar frente às intervenções (ou a falta delas) realizadas em bens patrimoniais. Pensando estes aspectos do processo de educação patrimonial, entendemos que a sala de aula é um destes espaços privilegiados para sensibilizar, construir conhecimento e criar laços. Como diz Varine (2012, p.143),

O papel da escola é evidentemente central. Contribui para a educação do olhar, para a interpretação dos signos que denotam o patrimônio, para a consideração em perspectiva histórica de cada componente da paisagem, da construção, a religar cultura oral e cultura escrita, a valorizar os saberes dos antigos, etc.

Este ambiente tem a vantagem de ser um espaço multiplicador, uma vez que o tema trabalhado na escola será levado até o grupo familiar pelos alunos. Não raras vezes, recebemos no museu pais que vêm pela mão dos filhos logo após as crianças o terem visitado e/ou de participarem de projetos desenvolvidos no e pelo museu.

Com tal posição, queremos deixar claro que entendemos que ações educativas e educação patrimonial ou para o patrimônio são propostas distintas, pois enquanto esta é pensada como uma ação a longo prazo, utilizando-se dos bens patrimoniais para construir conhecimento, aquela é uma ação mais pontual. Isto não quer dizer que no município de Nova Hartz não trabalhem com ações educativas no museu ou fora dele, mas que as entendemos como ações distintas e não necessariamente complementares.

⁶ Em Nova Hartz não existem escolas particulares de ensino fundamental e médio.

O projeto que ora passamos a descrever enquadra-se na descrição acima como um projeto de educação para o patrimônio, já que se trata de um processo mais amplo, mais abrangente e com duração mínima de um ano letivo. Ele iniciou-se no ano de 2008 e continuou em 2009. De 2010 a 2013 ele deixou de ser realizado, em função da falta de pessoal nos quadros do Museu. Foi retomado no ano de 2014. Ele é um projeto de iniciativa do Museu Histórico de Nova Hartz que é acompanhado durante todo o ano pela equipe do museu, quer conduzindo visitas, quer sugerindo atividades em sala de aula que contemplem o conteúdo a ser trabalhado com a turma auxiliando os professores naquilo que for necessário. Levando em conta os objetivos deste artigo, vamos aqui sintetizar suas etapas principais:

1) Encontro com as professoras para explicar como se desenvolverá o projeto, chamando a atenção para a importância e a função do museu e do patrimônio cultural do município; discussão de conceitos que serão trabalhados ao longo do ano como os de patrimônio material e imaterial, tombamento, educação patrimonial, entre outros, bem como estabelecer as combinações necessárias para o desenvolvimento do trabalho;

2) Visita do museu à sala de aula para explicar à turma o que será trabalhado durante o ano, partindo da observação, análise e conhecimento de um objeto do acervo do Museu Histórico de Nova Hartz. Nesta atividade nos baseamos na metodologia desenvolvida por Horta, Grunberg e Monteriro (1999) no *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Este primeiro contato dos alunos com a temática do patrimônio, do museu, da importância da preservação e dos museus nas cidades é bem importante, pois os sensibiliza e os instiga para o trabalho que se desenvolverá durante o ano letivo.

3) Nesta etapa consideramos importante inserir o município no contexto da imigração à qual ele pertence. Por isso, ela tem por objetivo compreender, por exemplo, o que motivou os alemães a emigrarem para o Brasil. Para isso, propomos que ela se inicie pela realidade dos alunos, para que os processos migratórios e sua relação com a história e a cultura locais sejam conhecidos e compreendidos. Eles vão pesquisar nas suas famílias informações sobre de onde vieram, porque vieram, quando vieram os seus antepassados, uma vez que grande parte dos moradores do Município migrou⁷ de outras cidades. Isto

⁷ Nos anos 1980 houve um grande afluxo de pessoas vindas de várias cidades do RS (especialmente

facilitará também, a compreensão sobre o que motivou a emigração da Alemanha para o Brasil. Mesmo no momento em que são trabalhados elementos das tradições culturais, durante o ano letivo, orientamos os professores a buscarem informações nas famílias para que toda a riqueza das diversas tradições culturais dos moradores possam ser exploradas no trabalho e não apenas aquela relativa aos descendentes de imigrantes alemães.

4) Sabendo de onde, quando e porque os e/migrantes se instalaram onde hoje é o município, o passo seguinte é compreender o processo de desenvolvimento econômico, social e político de Nova Hartz, bem como o patrimônio imaterial inerente a este processo. Isto é feito através de visitas a lugares de memória do município. A primeira delas é feita no bairro, sendo seguida de pelo menos mais três saídas a campo (Imagens 1 e 2). Assim sendo, os alunos aprenderão sobre a história e cultura locais visitando lugares de memória (Nora, 1993) do município e não apenas através do uso de textos sobre a história local, em sala de aula: conhecem sobre os colonizadores, visitando uma das casas onde eles moravam; conhecem sobre religiosidade, visitando igrejas e cemitérios; conhecem sobre a economia, conhecendo atafonas⁸, moinhos, casas de comércio, locais onde havia sapatarias, serrarias, ferrarias, funilarias, entre outros. Para saber sobre as sociabilidades, festas e gastronomia, irão visitar antigos salões de baile e sociedades de canto. Vão procurar compreender a dinâmica da sociedade, entendendo que ela não se dá de maneira compartimentada, mas no mesmo processo de desenvolvimento humano de cada um/uma. Por exemplo, ao conhecer onde ficava a estação de trem, vão saber que ali tanto era espaço de desenvolvimento da economia, como de sociabilidade, assim como sobre a interação entre os diversos meios de transporte que havia então. Ao conhecer as igrejas, vão perceber que ali não se tinha somente espaço de religiosidade, mas de encontros, de conversas, de interação, de conjecturas.

Nestas visitas, normalmente os alunos são recebidos pelo proprietário

do Noroeste do Estado) e SC em busca de empregos nas fábricas de calçados. O município continua recebendo migrantes, embora em menor volume.

⁸ As atafonas eram lugares de produção da farinha de mandioca e de polvilho. Em Nova Hartz, nos lugares onde os arroios dispunham de uma maior vasão de água, elas eram movidas a roda d'água (como acontecia no Bairro Arroio da Bica, por exemplo) e onde a vasão não era suficiente, eram movidas a tração animal (bairros Primavera, Progresso e Imigrante, por exemplo).

Imagens 1 e 2 - Visita ao cemitério no centro e visita à casa dos Scherer, no bairro Campo São Vicente



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

do bem ou por alguém da comunidade que conheça sua história. Desta forma, damos protagonismo para a comunidade, que tem a oportunidade de contar suas lembranças e a história do lugar, quando a propriedade foi construída, quem morou ali, qual a técnica construtiva empregada, os modos de ser e de viver e as tradições culturais daquela família e sua ligação com os demais moradores. Do mesmo modo, os alunos entram em contato com as memórias afetivas que ligam o morador à casa e os demais membros da comunidade aos acontecimentos vividos ali, ou vividos pelos moradores daquele espaço. Dessa maneira, a preservação do patrimônio cultural passa a ganhar significado, uma vez que ela passa a ser entendida, resignificada e possibilita “compreender e interpretar os objetos e analisar sua relação com o passado, com o presente e sobre aquilo que conseguem transmitir e construir, marcando um percurso dentro da atividade humana” (PINTO, 2013, p.7).

A última visita dos alunos é no Museu Histórico, onde é feita uma síntese do que eles foram aprendendo ao longo do ano. O resultado é que os alunos conhecem de uma forma mais aprofundada o museu, entendem o que é e como é constituído seu acervo, qual a responsabilidade do museu e deles próprios na conservação deste acervo e qual o papel do museu dentro desta comunidade. Após a visita, são realizadas atividades pedagógicas de fixação de conhecimentos mais lúdicas (Imagens 3 e 4) para que, através da ludicidade eles se apropriem deste espaço e interajam com ele.



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

A quinta e última etapa desta atividade, para encerrar o ano letivo, é a realização de uma gincana (Imagem 5 e 6) com as turmas de alunos envolvidos, onde todas as atividades estão relacionadas à história de Nova Hartz e suas tradições culturais.

Desta forma, as brincadeiras, as visitas, as conversas, o compartilhamento de saberes e o diálogo com idosos permitem que os alunos construam saberes e ressignifiquem o lugar onde moram.

Ao final da experiência tomamos as palavras de Barba (2012, p.76), de que *“la educación es um proceso, como la cultura, de diálogo y transformación entre personas acerca de aquello que les es significativo”*, como um mantra para entendemos que um projeto, qualquer que seja, ao proporcionar a construção de conhecimento e através dele desenvolver laços de afeto e sentimento de pertença, transforma o olhar e torna significativo o lugar onde se vive.

Exposições temáticas temporárias

a) A Páscoa no tempo dos avós

A exposição *A Páscoa no tempo dos avós* acontece no Museu Histórico de Nova Hartz desde o ano de 2003 e tem como um de seus objetivos recolher em suporte digital memórias de antigos moradores da cidade sobre a Páscoa de outros tempos. Eles contaram à equipe do museu que na sua infância elaboravam seus ninhos de Páscoa usando barba-de-pau, fazendo-os dentro de pratos, chapéus, bacias, peneiras ou diretamente em cima de bancos. En-

feitavam tais ninhos com flores e chás colhidos no jardim e na horta de suas casas. Alguns destes moradores que hoje estariam com mais de 95 anos de idade, trouxeram lembranças do que as crianças ganhavam de presente e que estes presentes, quase sempre doces, eram em sua maioria feitos em casa pelos próprios pais. Na confecção dos ninhos, da mesma forma, eram utilizadas vasilhas comuns ao dia-a-dia das crianças. Quando as lembranças eram de origem imigrante havia também o componente – veio da Alemanha - É o caso da tradição de presentear com ovos cozidos e coloridos. A geração que veio depois já trouxe relatos de que além dos ovos cozidos e coloridos ganhavam também biscoitos decorados com merengue e com açúcar colorido, ovos de açúcar, casquinhas de ovos recheadas com um doce feito de açúcar e amendoim.⁹ Essas casquinhas eram pintadas com tintas extraídas de plantas, ou com papel crepom e só em alguns casos, com uma tinta comprada na venda¹⁰ e cujas cores eram o vermelho, o azul, o amarelo e o verde. Alguns ganhavam também balinhas e eventualmente uma pequena barra de chocolate. Ainda temos relatos, na pesquisa, de moradores de uma terceira geração que têm a lembrança de confeccionar seus ninhos dentro de caixas de sapatos enfeitadas com papel crepom ou papel de seda e que além dos ovos cozidos coloridos, dos biscoitos, das casquinhas coloridas recheadas de cricri, ganhavam também alguns doces industrializados.

Ao longo de 11 anos - de 2003 até 2014 -, a atividade consistia na recepção de turmas de alunos pela equipe do museu. Eram visitas previamente agendadas onde a equipe narrava as memórias dos mais velhos às crianças. Ou seja, essas pessoas da terceira idade eram ouvidas pela equipe do museu para fazer a montagem da exposição e relatar suas memórias acerca da Páscoa, mas não tinham contato com as turmas de alunos que visitavam a exposição. No ano de 2015 mudou-se a estratégia e decidiu-se convidar esses moradores para que eles próprios pudessem relatar às crianças as suas histórias, as suas lembranças sobre a Páscoa, na infância (Imagens 7 e 8). A experiência tem sido extremamente produtiva e gratificante para os alunos, para os moradores que participam do evento e para a equipe do museu. Colocar em evidência o patrimônio intangível, representado pela celebração da Páscoa e tudo o que

⁹ Este doce é popularmente conhecido como cricri.

¹⁰ Assim eram chamadas as casas de comércio da região, até meados do séc. XX.

Imagens 5 e 6 - Gincana/2014 e 2015



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

a envolve, da gastronomia às tradições religiosas, trouxe a possibilidade de entendimento sobre vários aspectos da cultura local que muitos alunos desconheciam, alguns por serem portadores de outras tradições culturais, e outros porque em suas famílias não há o espaço de interação entre as gerações.

Nesse sentido, Pinto (2013) escreve:

[...] o conceito de imaterial vem acrescentar ao patrimônio cultural e aos museus [...] sublinhar a importância do lado intangível da cultura, os traços afetivos e espirituais, a sensibilidade, as tradições, os valores, as festas, os lugares, tudo o que não é tangível e que tem a sua apreensão através dos sentidos e tem a sua expressão fora do museu. Esta essência social que dá vida à existência imaterial faz dos indivíduos protagonistas indispensáveis do objeto patrimonial (PINTO, 2013, p.2).

No momento em que pessoas idosas da comunidade têm a oportunidade de sentar-se com crianças e jovens para falar-lhes de suas memórias sobre as tradições culturais presentes na comunidade, amplia-se a possibilidade de que essas tradições culturais não se percam. Eles falam de costumes, de sentimentos, da religiosidade que permeava toda a organização da vida familiar neste período. É na transmissão intergeracional¹¹ que se mantém a possibilidade da manutenção de tradições, mesmo que de maneira atualizada, como acontece com os elementos culturais de uma maneira geral. Assim, os moradores que vão até o Museu e conversam com as crianças sobre a Páscoa da sua infância, sentem-se valorizados e despertam nos alunos e professores outra disposição com relação ao patrimônio imaterial. Quando se fala de si, fala-se com a alma e deixa-se forte impressão nos ouvintes. Para tornar esta

¹¹ “Entende-se como transmissão intergeracional a herança material e simbólica passada de geração a geração. Essa transmissão se dá por meio de construções simbólicas, transmitidas dos antecedentes aos descendentes.” (SPANHOL; LIMA FILHO; LIMA, 2010, p. 33).



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

experiência ainda mais significativa, a equipe do Museu recolheu, nesta época, cascas de ovos junto à comunidade, pintou-os com papel crepom, fez o cricri, recheou as casquinhas e presenteou cada visitante com uma delas.

O resultado desta primeira experiência foi tão positivo que ela foi repetida neste ano de 2016. Para cada turma que marcava previamente a visita, havia um morador para falar com ela, com idades entre 65 e 93 anos. Esses relatos, que são riquíssimos, são também reveladores dos modos de ser e de viver, de tradições religiosas, de tradições alimentares e familiares e, até mesmo, referências sobre questões relacionadas ao comércio local, aos meios de transporte de outras épocas e às relações de sociabilidade.

b) *Tannenbaum*

É a exposição temporária que o museu realiza no Natal, a cada dois anos. Neste caso, o envolvimento da comunidade está representado pela ajuda na montagem da exposição e no relato de suas memórias sobre a data. Também nesta celebração a tradição do pinheiro de Natal, com seus enfeites, veio junto com os imigrantes alemães. Assim, a forma como enfeitavam a árvore, o significado desses elementos decorativos, os doces que ganhavam, o envolvimento das crianças no preparo especialmente das “bolachinhas pintadas” — biscoitos caseiros, decorados com merengue e açúcar colorido, chamadas pela comunidade apenas de “doce” —; a utilização de formas de folha de flandres (geralmente feitas com reaproveitamento de latas de azeite) para recortá-las, o costume de enviar e receber cartões de Natal, tudo isso é relatado pelos moradores e apresentado para as turmas de alunos e visitantes nessa exposição. Nela, também o patrimônio imaterial está representado tanto pela gastrono-

mia quanto pela festa de Natal cristã ou pela religiosidade. Todos são aspectos destacados na fala dos moradores locais.

Cozinhando Memórias

A primeira observação que fazemos sobre este projeto é que ele tem características peculiares por ser um projeto que o Museu Histórico de Nova Hartz desenvolveu junto às mulheres da comunidade, idosas em sua maioria. O projeto desenvolveu-se entre os meses de agosto e novembro de 2015. O grupo que o compõe foi formado por mulheres que faziam parte de uma outra atividade oferecida pelo município: o grupo de alongamento organizado pela Secretaria Municipal de Ação Social nos bairros. A equipe do museu visitou cada um destes grupos de alongamento, explicando o projeto em detalhes. O resultado desta primeira ação foi a formação de um grupo de mulheres que atendeu ao chamado do Museu Histórico de Nova Hartz e veio participar do evento. Foi feita uma ação conjunta entre as secretarias municipais de Ação Social e a de Educação, Cultura, Esporte e Lazer– SMECEL (que atuou através do Museu Histórico de Nova Hartz e da Biblioteca Pública Municipal Guilherme Hartz). Quando visitamos os grupos nos bairros lembrávamos às participantes que no projeto Cozinhando Memórias elas teriam a oportunidade de alongar a mente,¹² [numa referência ao alongamento corporal que faziam]. Os objetivos principais da equipe do museu eram inserir este público de mulheres no mundo da leitura e da Feira do Livro, mas também queriam, numa ação pedagógica do museu, registrar as memórias gastronômicas que elas guardavam porque tais memórias eram, no entendimento da equipe do museu, ao mesmo tempo, afetivas, olfativas e identitárias.¹³

A professora responsável pela Biblioteca Pública Municipal desenvolveu o projeto em sua primeira etapa que era a da leitura do livro *Pão Feito em Casa*, escrito pela escritora Rosana Rios, (patronesse da Feira do Livro de Nova Hartz no ano de 2015) (Imagem 9). Após a leitura, o capítulo era discutido com o grupo. Nos encontros posteriores, após a leitura também começou-se a desenvolver a segunda etapa do projeto que era registrar as me-

¹² Em sua maioria são mulheres que participam de grupos de alongamento. Os homens que participam desses grupos também foram convidados a participar do projeto, mas não atenderam ao convite.

¹³ Todas as participantes do projeto são moradoras do município de Nova Hartz, embora muitas tenham vindo de outras cidades do Rio Grande do Sul e também de Santa Catarina.

mórias gastronômicas destas mulheres. Então, a equipe conversava sobre as lembranças que vinham à memória cada vez que estas mulheres cozinhavam determinados pratos e, nestes momentos, apareciam relatos comoventes. Terminados os encontros de leitura e de bate-papo, uma terceira etapa do projeto se iniciou. As mulheres foram convidadas a escolher uma das receitas que lhes traziam recordações, para que fosse transcrita em livro próprio. Com agendamento prévio, elas se dirigiam ao museu, onde registravam¹⁴ tanto as receitas quanto as memórias que traziam sobre a mesma. O objetivo agora era produzir um livro contendo receitas e recordações, para ser lançado na Feira do Livro de Nova Hartz de 2015. Foi o que afirmaram as participantes da equipe do Museu Histórico de Nova Hartz. Cada autor teve direito a um exemplar do livro *Cozinhando Memórias*, que haviam ajudado a construir. Como não foi conseguido recurso para a publicação, optou-se por fazer um livro artesanal, com diagramação e impressão realizadas pelo Departamento de Comunicação da Prefeitura de Nova Hartz e com capas produzidas em EVA, num total de 80 livros. Os demais exemplares foram postos à venda durante a Feira do Livro e se esgotaram logo no primeiro dia.

Ao mensurar os resultados dessa ação, a partir do trabalho com as mulheres e de seu resultado prático, o grupo do museu e da biblioteca pode aquilatar a importância que a comunidade havia dado ao trabalho realizado.

Um outro desdobramento desta ação foi o convite feito a duas escolas¹⁵ para que produzissem pequenas cenas de teatro – esquetes - aproveitando as memórias relatadas pelas mulheres (Imagem 10). A apresentação desta atividade fez parte da programação da Feira do Livro e antes da sessão de lançamento do livro *Cozinhando Memórias* houve a apresentação dos esquetes produzidos. Foi um momento ímpar. Nenhuma destas mulheres tinha antes participado de uma Feira do Livro ou havia ganhado um autógrafo (Imagem 11). A própria patronesse da Feira do Livro de Nova Hartz/2015, as apoiava. Elas nunca haviam pensado na possibilidade de serem protagonistas numa feira do livro e, muito menos de autografarem um livro com suas memórias e suas receitas, ou seja, com parte de sua vida. E a equipe do museu estava

¹⁴ O registro foi feito em suporte magnético e depois foi transcrito e digitalizado para que pudesse ser colocado à disposição da comunidade.

¹⁵ Participaram do projeto realizando esquetes as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Pastor Wartenberg e Maria Almerinda Paz de Oliveira.

Imagens 9 a 12 – Leitura do livro e Esquetes com as memórias relatadas e autógrafa do Livro da Patronesse e lançamento do Livro Cozinhando Memórias



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

bastante orgulhosa de seu trabalho.

Mário Chagas (2013, p.5) pode ser novamente invocado neste contexto, quando fala no patrimônio [material/imaterial] como “janelas poéticas”, que humanizam. Foram respiros de vida e de afetividade dentro do campo da pesquisa em museus, o trabalho destas mulheres.

Nas ações descritas através dos casos apresentados aqui, o patrimônio material e imaterial de Nova Hartz pôde ser conhecido, vivenciado, interpretado, registrado. Quanto à temática das mulheres, presente especialmente na ação política de torná-las protagonistas através das memórias e dos saberes gastronômicos é um campo pouco explorado na perspectiva aqui abordada, embora os novos estudos a respeito do tema, na perspectiva da história cultural. Mas, o que de fato o Museu Histórico de Nova Hartz vem promovendo com ações como a de dar voz às mulheres é a dignidade e o protagonismo das mesmas.

Semana do Bebê

Entre as ações educativas desenvolvidas no museu Histórico de Nova Hartz e escolhidas para o presente texto, está a Semana do Bebê. No ano de 2015, a SMECEL realizou a 1ª Semana do Bebê no município de Nova Hartz, envolvendo escolas de educação infantil, de um modo especial, e a comunidade em geral, com atividades variadas que iam de palestras com nutricionistas e psicólogos a atividades de hora do conto e troca de experiências. Para concretizar a proposta do Município o museu foi chamado para que propusesse alguma atividade neste sentido. Propusemos, então, um bate-papo, uma roda de conversa entre as mulheres que são mães há mais tempo e as que estão conhecendo a maternidade agora. Os encontros aconteceram em três momentos: pela manhã, à tarde e à noite (Imagens 13 e 14).

A atividade proposta constava da troca de experiências com mães mais jovens, onde destacou os costumes que regiam a vida cotidiana e o comportamento feminino em especial no que se relacionava ao tempo em que as mais velhas foram mães, como deveria se comportar uma mulher grávida, que moda usar, quais as soluções encontradas para resolver problemas comuns aos bebês como cólica e dor de ouvido, se havia o envolvimento masculino na criação dos filhos e como era.

As trocas de experiências entre os grupos foram acompanhadas de muitas perguntas, muitas descobertas e algum encantamento. Ao falar sobre sua experiência de maternidade, as mulheres estavam falando ao mesmo tempo de muitos outros elementos relacionados aos costumes, às superstições, às condições de saúde, aos hábitos de higiene, ao comércio local, à religiosidade, à sociabilidade e, sobretudo, sobre o que era ser mulher nas décadas de 1930 a 1970.

Nessa linha, Santos (2000, p. 15) afirma que não vê “outro caminho senão aquele que conduz à ação e à reflexão, porque [acredita] que a produção do conhecimento também pode ser resultado de um trabalho coletivo”. Esses momentos de encontro e de troca entre gerações, efetivamente possibilitam construir conhecimento acerca de uma determinada época, de maneira leve e que valoriza os saberes dos indivíduos locais. A troca de experiências entre mulheres de gerações diferentes despertou sentimentos diferentes como es-

Imagens 13 e 14 - Roda de conversa da tarde e Roda de conversa da noite



Fonte: Museu Histórico de Nova Hartz

tranheza, solidariedade, cumplicidade e encantamento. E não apenas mulheres participaram: no encontro da noite vieram alguns casais, o que enriqueceu ainda mais a experiência. E esta foi tão positiva que neste ano de 2016 o Museu foi novamente convidado a participar, com a roda de conversa.

O museu, claro, realiza muitas outras ações e não tem a pretensão de apresentar uma receita e nem servir de modelo para que deixe de ser visto como “lugar de coisa velha”, mas vem buscando ao longo da sua atuação envolver e envolver-se com a comunidade. Vem buscando, através da sua atuação, mostrar-se relevante para comunidade na qual está inserido.

A outra ponta da ação cultural voltada à educação para o patrimônio, que consideramos parte de um mesmo conjunto de ações com vistas a ampliar o campo de atuação do historiador é o que mostra o trabalho das instituições de ensino, em especial as voltadas aos cursos de Licenciatura, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação de seus alunos no campo do patrimônio e da cultura. Se destacamos neste texto primeiramente as ações em prol do patrimônio, desenvolvidas por um museu local, o Museu Histórico de Nova Hartz, nós o fazemos, num segundo momento, olhando a outra ponta do mesmo projeto: a que busca dar subsídios aos alunos, em seus cursos de graduação para se dirigirem a este campo, ocupando lugares tanto na pesquisa quanto na ação educativa em museus, arquivos, bibliotecas, memoriais, galerias e noutros espaços culturais. O foco do texto, neste segundo momento é o projeto que vem sendo desenvolvido no curso de História da UNISINOS, mas é semelhante ao que muitas outras Instituições vêm desenvolvendo.

Museus e espaços culturais - lugares para a disciplina de Patrimônio Cultural

A disciplina de Patrimônio Cultural faz parte da formação do aluno licenciado em História, na UNISINOS. Ela se apresenta, hoje, organizada a partir de três pontos que se entrelaçam: o da fundamentação teórica sobre memória e patrimônio cultural, o voltado à educação para o patrimônio e o da prática em espaços culturais. Seu desenvolvimento vem sendo burilado desde o início dos anos 2000, quando ensaiamos uma pequena abertura no Currículo do Curso de História para que os alunos que assim o desejassem, pudessem fazer uma prática (60h) em instituições culturais. A justificativa, à época, era a necessidade de abrir espaços neste campo para o historiador/professor de história, dado o crescimento desta área após Constituição de 1988. Também foi fator decisivo para o desenvolvimento deste objetivo a necessidade de oportunizar aos alunos o contato com a documentação empírica o que até então só seria possível se o aluno fosse bolsista de Iniciação Científica.

O primeiro ponto básico para o desenvolvimento da disciplina de Patrimônio Cultural no curso de História, são os textos que a fundamentam e onde autores como Jacques Le Goff (1990) tiveram espaço importante em especial com seu texto sobre *Memória*. Na mesma esteira estão Fernando Cartroga (2001) em texto sobre Memória e história e Joël Candau (2005; 2011), com escritos sobre *Antropologia da memória e Memória e identidade*. Quando tratamos do patrimônio cultural os textos são muitos e diversificados em sua abordagem. Além dos já citados acima, podemos trazer à discussão a Constituição de 1988 que no artigo 216 e seus incisos define o que pode fazer parte do patrimônio cultural brasileiro. Destacamos também, pelas suas contribuições, o texto de Abreu e Chagas (2009), *Memória e patrimônio*, que dá um amplo arco das discussões patrimoniais que ocorreram no Brasil ao longo dos anos 2000, já sob a égide da Constituição de 1988 e de seus pressupostos. Incluímos neste conjunto de textos, os de Santos (2007), *A invenção do Brasil*, e o de Chagas (2009), *A imaginação museal*. Pinheiro, Falci e Lima trazem textos importantes sobre patrimônio na obra *Patrimônio e cultura negra* (2014).

Poulot (2009) falando sobre a *História do Patrimônio no Ocidente* dirá que tal como é praticada há uma geração, com êxito incontestável, a história do patrimônio é amplamente a história da maneira como uma sociedade constrói

seu patrimônio (2009, p. 12). Outros autores, incorporados aos já anunciados, permitirão verificarmos nuances sobre o patrimônio, seu conceito e seus desdobramentos, ao longo da história.

O segundo ponto do programa da disciplina de Patrimônio cultural junta ao suporte teórico da memória e do patrimônio autores e textos que propõem metodologias de trabalho relacionadas à educação para o patrimônio em diferentes espaços. Almejamos com essa seleção - de autores e textos - colocar em prática um programa de aprofundamento de conteúdos que possa levar a ações em escolas, museus, casas de cultura, arquivos, memoriais e outros espaços culturais. Nesta etapa, os alunos desenvolvem projetos de educação para o patrimônio para/com diferentes públicos – desde escolares até a terceira idade. Mas os alunos poderão propor, também, outras atividades desde que a temática seja a da memória e do patrimônio e desenvolver atividades como jogos, vídeos, mostras e exposições para usar em sala de aula. Para que possam desenvolver estas atividades aportaremos ao grupo, autores e textos ligados à disciplina da história, entre os quais o de Machado (2015) *conhecendo a história através da educação patrimonial* (vol. III) que propõe alcançar os caminhos da história através do estudo da Educação patrimonial. Outros autores como Lacerda et al (2015), no livro *Patrimônio cultural em oficinas* propõem a realização de oficinas e processos educativos com os alunos em variados espaços (naturais, sociais, educacionais e culturais). Fraga et al (2015) escreveram *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios* apresentando dois grandes blocos de textos sobre a temática, sendo o primeiro focado em ações educativas desenvolvidas em lugares de memória e o segundo em relatos de práticas, no campo do patrimônio cultural. Silveira e Ramos (2016) buscaram, através de um texto avançar na definição do conceito de patrimônio cultural e fazer um exercício sobre os museus e os monumentos como fontes para o estudo da história, na obra *Centro de documentação e arquivos* (2016). Incluímos neste grupo, ainda, os textos organizados por Cerqueira et al (2008), na obra *Educação patrimonial: perspectivas multidisciplinares* pela ampla abordagem que o mesmo proporciona no campo da memória e do patrimônio cultural e de sua aplicação. Schiavon e Pelegrini (2016) são organizadoras de obra recente, *Patrimônios plurais: iniciativas e desafios* onde apontam os muitos desafios que se apresentam na abordagem sobre a temática do patrimônio cultural.

O terceiro momento das atividades da disciplina é desenvolvido em escolas e/ou em Instituições culturais num total de 60h. Trata-se de uma prática bem ampla que pode ser desenvolvida tanto nos bastidores com a organização documental, com a pesquisa nos acervos ou com o atendimento aos grupos de visitantes. Pode ser, ainda, desenvolvida em forma de planejamento de atividades pedagógicas para os frequentadores destes espaços culturais ou outras formas não previstas aqui, desde que contemplem os objetivos da disciplina do ponto de vista pedagógico e/ou do ponto de vista do conhecimento de acervos documentais. Assim, a disciplina de patrimônio cultural oportuniza não só a prática de pesquisa em espaços culturais como também o contato com as fontes. O resultado foi que os alunos passaram a incluir em seus trabalhos, ações educativas ligadas ao patrimônio cultural e/ou buscaram os acervos patrimoniais para desenvolver seus TCC. Os resultados em relação à disciplina de patrimônio cultural, portanto, têm sido animadores.

REFERENCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BARBA, Alfonso Hernández. Promoción y gestión cultural: intención y acción. *Cuadernos del Patrimonio Cultural y Turismo*, México, n. 13, 2004. Disponível em: <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/cuaderno13_1.php> Acesso em: 5 abr. 2012.
- CANDAU, Joël. *Antropologia da memória*. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- _____. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2001.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara; et al. (Orgs.). *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio e Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural – UFPEL / Pelotas: Ed. da UFPEL, 2008.
- CHAGAS, Mario. *Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensaopdf>. Acesso em: 3 maio 2016.
- _____. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/IBRAN, 2009.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: Ed. da UNESP, 2001.

FLORENCIO, Sônia Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. *Cadernos do Patrimônio Cultural*: Vol 1: Educação Patrimonial. Organizador: Adilson Rodrigo S. Pinheiro. Fortaleza: Secultfor: IPHAN, 2015. p. 21-32. (Série Cadernos do Patrimônio Cultural; v. 1).

FRAGA, Hilda Jaqueline de (Org.); et al. *Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônios*. Porto Alegre: Selbach & autores associados, 2015.

GIL, Gilberto. Educação Patrimonial: percurso histórico. In INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, IPHAN, 2014.

HORTA Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN / Museu Imperial, 1999. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=&pagina=2>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

INSTITUTO do PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. *Educação Patrimonial*. Orientações ao Professor. Caderno Temático 1. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor_ct1_m.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*. 3. ed. 2008. (Folder institucional).

LEENHARD, Jacques. Teoria e prática do patrimônio. In: BERND, Zilá; SANTOS, Nádia Maria Weber (Org.). *Bens culturais: temas contemporâneos*. Canoas: Unilassalle; Porto Alegre: Movimento, 2011.

MESTRE, Joan Santacana i; MOLINA, Nayra Llonch. *Museo local: lacienicienta de la cultura*. Gijón: Trea S.L., 2008. [Colección: Biblioteconomía y Administración Cultural. Materias: Museología y Patrimonio Cultural].

MORALES MORENO, Luis Gerardo. '¿Que és un museo?'. *Cuicuilco*, revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México: Nueva Epoca, v. 3, n. 7, p. 59-104, maio-ago. 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo: PUC/SP, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PINHEIRO, Áurea da Paz; FALCI, Miridan Britto; LIMA, Solimar Oliveira (Org.). *Patrimônio e Cultura Negra*. Parnaíba, PI: Ed. Vox Musei arte e patrimônio, 2014.

PINTO, Celina Bárbaro. *Museu, comunidade e patrimônio cultural imaterial: um estudo de caso – o Museu da Terra de Miranda*. 2013. Disponível em: <<https://midas.revues.org/210#bodyftn4>>. Acesso em: 3 maio 2016.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. 1989. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoriaesquecimentossilencio.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2012.

- POULOT, Dominique. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. *Uma história do Patrimônio no Ocidente: séculos XVIII – XXI*. Do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- REY-DEBOVE, Josette; REY, Alain. *Le nouveau Petit Robert*. Dictionnaire alphanabétique et analogique de la langue française. Paris: Dictionnaires le Robert, 1994.
- SALES, Fabiana de Lima. *A Educação Patrimonial e o Turismo: o caso da aula no Museu Municipal de Caxias do Sul/RS*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Programa de Mestrado Acadêmico em Turismo, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2006.
- SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. *A invenção do Brasil: ensaios de história e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Museu e comunidade: uma relação necessária*. 2000. Disponível em: <<http://www.abremc.com.br/pdf/13.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- SCHIAVON, Carmem G. Burgert; PELEGRINI, Sandra de Cássia A. (Org.); et al. *Patrimônios plurais: iniciativas e desafios*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.
- SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Eloisa Helena Capovilla da Luz. A produção do conhecimento histórico sobre memória e patrimônio: algumas considerações sobre o uso das fontes e notas preliminares para o professor/historiador em formação. In: NASCIMENTO, José Antônio Moraes do (Org.). *Centros de Documentação e Arquivos: acervos, experiências e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2016. Vol. 1, p. 13-28.
- SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.
- SOLA, Tomislav. *Essays on Museums and their Theory: toward the Cybernetic Museum*. Helsinque: The Finnish Museums Association, 1997.
- SPANHOL, Caroline Pauletto; LIMA FILHO, Dario de Oliveira; LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. Transmissão intergeracional: uma contribuição ao estudo do comportamento do consumidor de alimentos. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 8, n. 2, p. 31-40, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.contextus.ufc.br/index.php/contextus/article/view/265/94>>. Acesso em: 25 fev. 2013.
- TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. Caderno Temático 2. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) / Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.
- _____. *Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades*. Caderno Temático 3. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) / Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. *Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. Caderno Temático 4. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)/ Superintendência do Iphan na Paraíba, 2014. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/4(2).pdf)>. Acesso em: 21 out. 2016.

TURAZZI, Maria Inez. *Iconografia e Patrimônio: o Catálogo da Exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

VARINE, Huges de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita Policarpo (Org.). *Momento Patrimônio: vol. IV: Organização*. Erechim: Graffoluz, 2015.

HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL EM LUGARES DE MEMÓRIA: PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU CARLOS BARBOSA GONÇALVES

Marcela de Liz¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos expor nossas experiências durante a disciplina de Estágio Supervisionado III. Este componente curricular oportuniza aos licenciandos do Curso de História o contato com instituições de salvaguarda da memória a fim de propor ações educativas de ensino de História em espaços não escolares. A mesma compreende a observação e o planejamento de atividades visando: “Experienciar situações de aprendizagem histórica de forma criativa, crítica e socialmente engajada em lugares de memória”.²

Seguindo essas orientações, escolhemos para a prática de Estágio o Museu Carlos Barbosa Gonçalves, localizado na cidade de Jaguarão, RS. A instituição foi fundada em 26 de novembro de 1977 com a “missão” de preservar a história da família Barbosa e de seu patriarca, considerado um ícone da política regional local e símbolo da República, por ter sido membro do Partido Republicano Rio-Grandense – PRR, atuando como vice-governador, governador e senador³.

Para a compreensão do contexto no qual se desenvolveram as reflexões e as práticas que apresentaremos, faz-se mister discorrer sobre as diferentes visões e as reformulações da instituição museu ao longo da história, desde a Antiguidade até os museus característicos do século XVII, e suas relações

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, RS. Contato: marceladeliz@gmail.com

² Plano de Ensino do componente curricular Estágio Supervisionado III em espaços não escolares.

³ Carlos Barbosa foi um dos fundadores do Partido Republicano de Jaguarão no ano de 1888. Em 1893 foi eleito vice-presidente no governo de Júlio de Castilhos. Foi presidente do Rio Grande do Sul (governador), cumprindo o mandato de 1907 até 1913.

com o nacionalismo do século XIX, finalizando com o surgimento dos museus com fins educativos dos séculos XX e XXI. Sobre estes últimos e suas relações com a Educação, convém destacar que:

[...] hoje são instrumentos que educam a partir da interação do visitante com o meio ambiente e por intermédio da utilização de instrumentos dinâmicos e plurais. Enfatizam-se o potencial multidimensional da visita e os processos afetivos e sensório-motores, evitando-se disposições lineares, factuais e hierarquizadas. (SANTOS, 2004, p. 63).

Num segundo momento, trataremos do Museu propriamente dito, apresentando alguns detalhes de sua trajetória e algumas análises das narrativas e de representações históricas constituídas junto com o público escolar a partir de seu acervo patrimonial, buscando promover a reflexão sobre a instituição em sua relação com a disciplina de História e com a constituição do patrimônio e das memórias de determinados grupos sociais da cidade. Logo em seguida, apresentaremos as observações e o processo de planejamento e execução de uma proposta de mediação que se dispôs a problematizar aspectos levantados durante nossa inserção na instituição e as conclusões relativas a essa experiência.

Convém salientar que as ponderações trazidas neste artigo foram proporcionadas pelas atividades de reconhecimento da instituição, a colaboração das funcionárias do Museu Carlos Barbosa Gonçalves e os encontros semanais com o supervisor e os demais colegas do Estágio.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DOS MUSEUS

Conforme Julião (2006, p. 20-32), museu é uma instituição bastante antiga. O termo tem sua origem na Grécia, através do mito referente às musas filhas de Zeus com a deusa da memória Mnemosine. Tanto na Grécia quanto na Roma Antiga os museus eram locais de pura contemplação e estudo científico e resumiam-se à exposição de coleções de objetos e obras de arte. A autora complementa que o termo museu só seria retomado no século XV, no contexto de expansão marítima e do avanço tecnológico das nações europeias que acarretaram na colonização da América e de outros territórios. À época, eram compostos por coleções de príncipes e nobres, tesouros e raridades privadas que os configurariam em Gabinetes de Curiosidades encarregados de organizar o colecionamento de objetos trazidos da América. Essas cole-

ções funcionavam como símbolos do poderio econômico e político europeu e restringiam-se aos colecionadores e a seus familiares. Ou seja: somente as pessoas letradas (os nobres) tinham acesso às histórias neles evocadas.

Com o Iluminismo nos séculos XVII e XVIII emergiu uma nova visão de museu. Em vista da valorização da razão e do conhecimento científico, as coleções deixam de ser objetos de puro prazer e contemplação para se tornarem focos de estudos com métodos de classificação. Essa classificação contribuiu para a categorização dos museus em: históricos, de história natural, etnográficos, de arte e de arqueologia, entre outros. Entretanto, somente a partir da Revolução Francesa em 1789 surgiu um “aparato jurídico e técnico” visando à conservação do patrimônio nacional. Com a exaltação do nacionalismo e a necessidade de unificação dos Estados, consolidou-se o ideário positivista e a evocação da cultura e da identidade emergiram como eixos formadores da nação. Os objetos e coleções foram consagrados como patrimônios históricos, tornando-se símbolos do nacionalismo associado a uma história que buscava valorizar os grandes feitos e os símbolos pátrios.

Na tentativa de criar uma memória hegemônica ligada à preservação de um patrimônio com as mesmas características, os museus constituem-se como espaços para a consolidação da História oficial, iluminista, liberal e burguesa. Partindo de uma lógica civilizatória e nacionalista, inúmeros museus foram criados durante o século XIX. Dentre seus objetivos estava a reprodução de representações sobre o passado que davam voz à burguesia ascendente. Essa concepção de história e do conceito de patrimônio tiveram como propósito fortalecer o sentimento de pertencimento e reconhecimento de um passado “glorioso” das nações, apagando memórias do protagonismo de outros grupos sociais. Sobre as questões referentes à função reguladora dessas instituições, em uma análise foucaultiana Julião (2006, p. 25) destaca que os museus, enquanto instituições disciplinadoras contribuem para o controle social e para a operação de padrões culturais de cunho moralizante e excludente.

Somente mais tarde, no século XX, no final da década de 1960 e início de 1970, ganhou vigor uma crítica a esta concepção tradicional e iluminista de instituição museal, sobretudo, a partir das reivindicações de diversos segmentos sociais até então esquecidos pela História oficial – negros, indígenas, mulheres, entre outros. Os museus passaram por novas reconfigurações que

abarcaram a diversidade cultural do seu entorno, tencionados pelas políticas e os organismos internacionais, haja vista que, segundo Julião (2006, p. 27):

[...] em maio de 1972, a Unesco promoveu a Mesa Redonda de Santiago do Chile, evento que constitui um marco no processo de renovação da Museologia. Novas práticas e teorias sinalizam a função social do museu, contrapondo-se à Museologia tradicional que elege o acervo como um valor em si mesmo e administra o patrimônio na perspectiva de uma conservação que se processa independente do seu uso social. Tratava-se de redefinir o papel do museu tendo como objetivo maior o público usuário, imprimindo-lhe uma função crítica e transformadora na sociedade.

Os museus passaram a priorizar a relação educativa e cidadã com seus diferentes públicos, não se reduzindo mais a lugares destinados à pura celebração dos objetos pertencentes a determinados segmentos sociais. Segundo Santos (2004, p. 54), “o museu, como espaço da preservação da cultura das elites e do discurso oficial, teria sido substituído a partir de então por uma noção interessada em ampliar os meios de comunicação com o público”. Os museus assumem um caráter mais democrático ao expandirem a noção de patrimônio cultural, encarregando-se de garantir acessibilidade a todos os cidadãos.

A expansão da categoria do patrimônio no bojo das reformulações museais acarretou na ampliação do conceito de cultura, que passou a ser compreendida como toda a produção humana, independente da classe social. Desta forma, os saberes, os rituais, as práticas cotidianas tornam-se patrimônios, “compreendidos não só por produções de artistas ou de intelectuais reconhecidos, mas estendidos às criações anônimas, oriundas da alma popular”. (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 36). Ao assumirem configurações mais polissêmicas, os museus passaram, portanto, a priorizar sua integração com as diversas realidades históricas e patrimoniais comunitárias, alterando as práticas de mediação tradicionais entre seus profissionais, o público e as exposições. Nesta perspectiva, a tarefa educativa nesses lugares de memória é enfatizada pelo diálogo do público com as práticas interativas neles efetivadas. (SANTOS, 2004, p. 58).

Com base nas discussões levantadas é possível afirmar que as formas de conceber os museus mudaram ao longo do tempo, porém muito ainda se tem debatido a respeito de sua função educativa a partir dos seus acervos considerados bens culturais. Sob este prisma os museus tornaram-se, na atualidade, instituições voltadas a atender as demandas da população, subvertendo em

parte as clássicas definições e critérios utilizados para categorizar e expor seus acervos ao abarcar um conceito amplo de cultura e de patrimônio cultural a ser preservado e difundido por tais aparelhos culturais. Isto tornou evidente que não podemos pensar o museu como um espaço neutro que encerra em si toda a memória de uma coletividade, diante do entendimento de que nele predominam discursos, sejam eles críticos ou conservadores, resultantes de critérios estabelecidos por aqueles que o organizam e os grupos específicos que disputam o direito de nele verem contempladas as suas memórias, demonstrando que a seleção do que deve ou não ser preservado resulta de escolhas e arbítrios.

Isso se torna visível nos próprios objetos expostos, levando a questionamentos como: Quem os escolheu? Por que determinado objeto e não o outro foi contemplado como acervo? Quais questionamentos podem ser feitos a partir desse acervo? Cada objeto tem a função de caracterizar seu tempo e perpetuar a memória daqueles que o utilizaram. Todavia, para além disso, é importante considerar que os objetos também produzem esquemas interpretativos que podem ser aceitos e/ou tencionados.

Por trás das questões sobre o papel do museu e a construção de sua narrativa há também o questionamento da própria concepção da História, seus métodos de análise, suas fontes históricas e a ideia de verdade histórica, passíveis de serem problematizados pelo ensino de História nesses espaços.

O levantamento destas e de outras questões durante o Estágio foi uma constante no processo de interação com o acervo e a narrativa histórica encontrada no Museu Carlos Barbosa Gonçalves, fazendo-nos refletir através da proposição de uma mediação educativa sobre as relações entre a História e o Patrimônio Cultural nesses lugares de memória.

O CASO DO MUSEU CARLOS BARBOSA GONÇALVES: DA CONTEMPLAÇÃO À REFLEXÃO CRÍTICA

Como já dito anteriormente, o Museu Carlos Barbosa Gonçalves foi fundado na década de 1970. A intenção de tornar a casa da família Barbosa um museu partiu da matriarca D. Carolina Cardoso de Brum, esposa de Carlos Barbosa Gonçalves. Entretanto, a casa construída em 1886 só se tornou de fato um museu após a morte das duas filhas do casal, Eudóxia Barbosa de

Lara Palmeiro e Branca Barbosa Gonçalves, suas últimas moradoras. Ainda em vida, Eudóxia, a filha mais velha, criou a Fundação Doutor Carlos Barbosa Gonçalves, responsável pela administração da instituição. Durante o período de nossa observação tivemos contato com alguns materiais sobre o museu, como o primeiro catálogo da instituição e a biografia do ilustre proprietário, elaborada pelo Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul – IH-GRS em comemoração ao centenário do nascimento do médico e político, publicada em 1952, além de reportagens em jornais locais.

Em todos esses materiais estão presentes as informações que retratam a vida de Carlos Barbosa. Realizada a análise dos mesmos, percebemos que os conteúdos tratam de uma história que exalta a figura memorável do político, e vulto importante da história do Rio Grande do Sul em tempos republicanos. A partir de uma abordagem de caráter factualista e biográfica, o conjunto do acervo do museu é organizado no sentido de consolidar ícones da história regional e local, como a constante referência ao laço de parentesco do proprietário da casa com o ilustre general farroupilha Bento Gonçalves, que era seu tio-avô. Este aspecto também colabora para a construção de uma história fortemente identificada com a perspectiva positivista ao tratar de um personagem das elites entendidas como os reais protagonistas históricos, servindo de referência e representação para a população. Colabora para isto o fato de seu avô, Manoel Gonçalves da Silva, ter sido presidente da Câmara Municipal de Jaguarão, identificando essa cidade como a primeira a aderir à Revolução Farroupilha em 1835. Esses dados biográficos de Carlos Barbosa e sua associação com a Revolução Farroupilha são bastante referendados no Museu, com relatos sobre a luta de sua família contra o Regime Monárquico devido a seu envolvimento em revoltas liberais e republicanas, validando sua participação e liderança no Partido Republicano Rio-Grandense – PRR.

A história e os objetos apresentam detalhes também relacionados a sua profissão que compõem a trajetória do médico benemérito, e político expressivo na região. Os artefatos reunidos oferecem também uma representação da suposta rotina da família e detalhes arquitetônicos. No catálogo do Museu são descritas as disposições dos cômodos da casa e seus objetos, expondo o máximo de elementos de seus estilos artísticos, tais como o estilo neoclássico da casa, o teto pintado com pó de ouro, o material com que é feita cada

objeto, as pratarias, o conjunto de louças etc. Essa descrição chama a atenção para o prestígio econômico da família, sua genealogia, bem como as atividades sociais e políticas importantes, constituindo uma noção de patrimônio cultural restrita à monumentalidade, requinte e à excepcionalidade arquitetônica.

Tais enfoques com base numa perspectiva histórica tradicional reproduzida na mediação da monitoria, identifica-o como um teatro de celebração de uma memória oficial. Munidos dos poucos materiais disponibilizados e desse levantamento, deslocamos nossa atenção para a observação e a análise das interações entre o Museu e o público durante as visitas. A partir delas, constatamos que as narrativas da mediação seguem as informações contidas nos documentos a que nos referimos anteriormente. Durante a exposição sobre o acervo destacam o “homem à frente de seu tempo” que lutava pela abolição da escravidão e que trouxe tecnologias à cidade, já que sua casa a foi a primeira a ter luz elétrica e telefone, usado para manter a comunicação com os órgãos públicos que já possuíam telefone no período.

O discurso apresentado é reforçado pelas pinturas no corredor de entrada, feitas em homenagem ao dono da casa e destacadas durante a visita. Elas representam o comércio, a indústria, as artes e a arquitetura, numa alusão ao cientificismo, à ordem e ao progresso característicos do ideário positivista. Embora não seja mencionado pela monitoria, há indícios de que Carlos Barbosa era maçom, mas não há comprovação disso. Vale lembrar que seu tio-avô, Bento Gonçalves, pertencia ao nível mais alto da maçonaria.

As considerações apresentadas permitiram observar que uma das funções do Museu é fazer com que os visitantes se sintam revivendo um passado – como se fosse possível – de esplendor e elitizado. É possível perceber o quanto a história nele narrada se identifica com as práticas de visita dos museus tradicionais na medida em que a exposição centra-se na descrição de fatos e eventos ligados à extensa biografia do político. São poucas as possibilidades de estabelecer, através do roteiro de visita, relações com a sociedade do período ou interações que favoreçam a emergência de um conhecimento histórico mais amplo.

As intervenções com o público se identificam com a proposição de um museu memorial, uma vez que sua “missão” é de claramente enfatizar a me-

mória do ilustre político e filho da terra e potencializar a ideia de um passado congelado e estático que se traduz na disposição dos móveis e objetos que, segundo as monitoras e os gestores do Museu, estão dispostos da mesma maneira em que “a família os deixou”. Há de se ressaltar que a ausência de pesquisas do acervo e de estratégias museais voltadas à problemáticas históricas coloca a necessidade de mediações voltadas para a interpretação de seu conjunto de objetos como fonte a ser acessada para a investigação e a compreensão da complexidade dos processos históricos que, mesmos ausentes das propostas do Museu, podem ser tematizadas e construídas pelos professores, tanto antes quanto após a visitação.

Uma proposição com esses objetivos não restringiria a visita ao ambiente do Museu à simples contemplação e descrição dos objetos pelo visitante impressionado com a grandiosidade, a riqueza e o exotismo dos objetos/relíquias nele expostas, como as primeiras lâmpadas trazidas da Europa, o primeiro telefone e a banheira esculpida em forma de caixão, dentre outros elementos considerados curiosos pelos estudantes. Paralelamente a estes aspectos, a valorização de um patrimônio associado aos segmentos oligárquicos na história local poderia ser indagada e ampliada em suas tradicionais noções.

Essas observações serviram de detonadores para a consecução de uma proposta de atividade educativa que, de alguma forma, se dispusesse a tocar em algumas das situações e problemáticas envolvendo a relação e a aprendizagem histórica realizada nesse espaço, buscando provocar o questionamento dos visitantes acerca das narrativas encontradas no Museu.

Para o planejamento foram utilizadas leituras do componente curricular Brasil República, uma vez que o repertório patrimonial do Museu permite integrar os conhecimentos deste período entre outros elementos evidenciados. As articulações da disciplina com a instituição-campo de Estágio permitiu pensar a família e a trajetória de Carlos Barbosa de uma forma mais complexa em termos históricos ao relacionarmos sua trajetória com temas para o ensino de História, tais como o Coronelismo praticado pelas lideranças locais, a força do Partido Republicano Rio-Grandense – PRR no Estado do Rio Grande do Sul, as medidas tomadas pelo partido para conter a oposição, as características do Poder Executivo forte e centrado na figura de Júlio de Castilhos⁴ e em Ja-

⁴ “Nascido em Cruz Alta, RS no dia 29 de junho de 1860 e falecido em Porto Alegre em 24 de outubro

guarã, na figura do Carlos Barbosa, o fundador da sede do partido na cidade, entre tantas perspectivas.

Avaliamos que essas e outras abordagens auxiliariam na desconstrução das narrativas históricas consensuais do Museu ao serem confrontadas com fontes e informações encontradas em obras sobre a história de Jaguarão escritas pelo historiador Sérgio da Costa Franco (2001, p. 131-175). As obras trazem dados que enriqueceriam as práticas de ensino de História sobre o período histórico que o acervo patrimonial do Museu abarca, como, por exemplo, a existência de uma forte oposição à liderança partidária de Carlos Barbosa pelos próprios membros do partido em Jaguarão. Esses dados colocam em cheque a imagem construída e reproduzida pela monitoria acerca da liderança nata do político e do consenso em torno do apoio massivo das oligarquias locais e regionais. São interessantes as informações trazidas pelo autor sobre as dissidências intra-partidárias no PRR de Jaguarão. Tais cogitações, além de indicarem o potencial do acervo para o trabalho com esses temas, mostraram caminhos para a prática de Estágio.

ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO NA ESCOLA E NO MUSEU

A formulação da atividade de prática de Estágio indicou dois caminhos a serem explorados no âmbito do ensino de História. Uma primeira perspectiva sinalizava para o trabalho com questões históricas relacionadas à Proclamação da República e ao Coronelismo, e uma segunda abordagem indicou elementos para o debate no ensino de História de questões museológicas e seus impactos na construção do conhecimento histórico a partir dos museus. Optamos por trabalhar algumas questões teóricas da história republicana explorada a partir do acervo e da exposição, com a intenção de também tornar compreensível que o museu pode ser uma ferramenta educativa para a construção da História, para a pesquisa e a interpretação do passado através de fontes históricas, ou seja, o patrimônio da instituição.

Para pensar a atividade foram importantes as contribuições de Meneses (1994, p. 19) relativas aos objetos enquanto artefatos que produzem discursos

de 1903, jornalista e político brasileiro. Foi presidente do Rio Grande do Sul por duas vezes e principal autor da Constituição Estadual de 1891. Disseminou o ideário positivista no Brasil.” Disponível em: <<http://museujuliodecastilhos.blogspot.com.br/p/historico-do-museu.html>>.

e visões acerca do passado que, na realidade, atendem as necessidades ou as intenções daqueles que no presente os definiram, como objetos históricos e, sendo assim, atuam como “vetores de classificação social”, fazendo prevalecer muitas vezes nesses locais, uma história factual e conservadora dos segmentos dominantes.

Ancorados nessas concepções e referenciais, o Museu mostrou-se um espaço ideal para a formulação de situações de aprendizagem histórica junto a grupos de estudantes com o objetivo de explicitar as disputas pela memória histórica, os interesses implicados em sua produção, os critérios de seleção do acervo exposto, a noção dos objetos como fontes riquíssimas para a compreensão da História nele veiculada e suas contradições, uma vez que, de acordo com Le Goff (1990), tudo o que foi produzido pelo homem pode ser considerado como fonte de conhecimento sobre a sociedade. Sendo assim, o museu e seu acervo patrimonial são documentos a serem lidos e reinterpretados.

Le Goff (1990, p. 535) ainda pondera que os resquícios do passado são monumentos de sua própria época capazes de suscitar as memórias das mais diferentes gerações sobre um mesmo fato e/ou biografia, vivenciadas e/ou transmitidas por pessoas que as antecederam: “Entende-se por monumento tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação [...]”. Partindo desses pressupostos, a atividade prática foi pensada e organizada com o objetivo de trabalhar o Museu enquanto uma fonte do conhecimento, situando essa instituição e seu acervo no contexto histórico em que foram criados.

Esta atividade contou com a participação dos alunos da turma do 2º ano B do Ensino Médio da Escola Municipal Hermes Pinto Affonso. Para sua realização, tomamos também como base o trabalho de Fraga (2010, p. 2) no qual destaca o patrimônio enquanto uma fonte para o ensino de História. Segundo a autora:

O Patrimônio considerado sob esse prisma constituiu-se como um elemento educativo desencadeador da construção do conhecimento histórico oriundo de informações acessadas pelo contato de alunos e professores com os registros e bens patrimoniais evocadores da vida social, cultural e mental de uma determinada sociedade, no espaço-tempo histórico em que se processaram ou se processam suas ações e representações coletivas.

Através dessa definição, podemos dizer que os bens patrimoniais mobilizam valores tanto materiais quanto imateriais que “evidenciam” memórias de fatos e tempos históricos formadores da identidade individual e coletiva transmitida às diferentes gerações, assim como representações do passado. Entretanto, considerando que a construção dos patrimônios é permeada por ideologias, relações de poder e processos seletivos, faz-se importante problematizar os critérios de sua escolha, haja vista que podem atuar como vetores para reforçar e construir a imagem positivada de determinados grupos na História em detrimentos de outros. Nesse sentido, o patrimônio (o acervo) foi o concebido como tema gerador para a reflexão com os estudantes a fim de “provocar nos alunos uma atitude investigadora, reflexiva e questionadora a respeito dos processos históricos que constituem a sociedade da qual fazem parte, a partir da aproximação com os registros do passado”. (FRAGA, 2010, p. 5).

Para a atividade, organizamos quatro encontros com a turma de estudantes: três na escola e um no Museu. No primeiro encontro dialogamos com os alunos identificando quais eram seus conhecimentos prévios sobre o que concebiam por História e as tarefas de um historiador. Para esta etapa, usamos o texto base de Ginzburg (1990), chamado Paradigma Indiciário, para tornar compreensível o trabalho deste profissional que se assemelha a um detetive que interpreta o passado através das fontes (orais, escritas, audiovisuais, cartográficas e arqueológicas).

Para o trabalho com as fontes, tomamos como referência as contribuições do texto de Guarinello (2003), visando desconstruir a ideia de que é possível reconstruir o passado tal qual ele foi, haja vista que nesse texto o autor questiona a crença na existência de uma verdade histórica.

Ao utilizar esses autores, nossa intenção foi a de fazer com que os alunos percebessem os múltiplos olhares que podem ser construídos sobre um determinado fato histórico, tentando mostrar que não há uma única verdade e que não há neutralidade na construção do fato na direção do entendimento de que a História é sempre uma disputa que envolve diferentes agentes e espaços sociais, e que o museu é um deles. Nesse primeiro encontro fizemos uma roda de conversa e cada aluno pode expressar suas noções de História e de “verdade histórica”. Também utilizamos imagens para que os alunos esco-

lhessem quais delas melhor representavam as noções compartilhadas. Dentre elas encontravam-se as relacionadas a objetos antigos, figuras de personagens tidos como “heróis”, a bandeira nacional, retratos de pessoas, imagens de cartas, esculturas e construções. Cada estudante definiu o que – em sua opinião e experiências com a História ensinada em sala de aula – melhor identificava e/ou significava História. Todas as opiniões e definições foram escritas no quadro e questionadas por nós. A palavra que mais apareceu atrelada a História, na opinião dos estudantes, foi PASSADO, numa demonstração de que muitos não conseguiam perceber a relação do passado com o presente nem a importância do estudo da História, dando a entender que o passado, para eles, era algo distante de sua vida.

No segundo encontro partimos especificamente para tratar do Museu Carlos Barbosa Gonçalves, com base no que os alunos sabiam sobre ele e a família. A turma já havia visitado o Museu, por isso todos sabiam algo sobre a instituição. Para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos utilizamos como fundamento o texto de Siman (2005, p. 348-364), em que a autora destaca a importância de perceber e trabalhar com as representações dos alunos adquiridas através de suas vivências e interpretações sobre determinados fatos históricos e espaços culturais. Essas representações podem ser imagens, valores, preconceitos criados pela vida em sociedade que estão intrínsecos em suas práticas sociais e em seus universos culturais e devem ser questionados e muitas vezes ressignificados através de situações de aprendizagem.

Nesse encontro trabalhamos o conceito de museu e suas novas funções na sociedade atual. Depois, através de imagens do acervo retiradas do blog da Fundação Dr. Carlos Barbosa Gonçalves e da apresentação de seus dois catálogos (1980 e 2013), refletimos sobre a história contada por essa instituição a partir de seu acervo, salientando que desde seu surgimento ele mantém praticamente a mesma narrativa, que reforça uma concepção de História e Patrimônio oficial, elitista e positivista. Propomos, com base nessa discussão, fazer todo o trajeto da visita utilizando as imagens usadas, acompanhadas de questionamentos, como se estivéssemos de fato andando pelas salas do museu real focando a função de sua narrativa, aspectos de seu acervo etc. Debates o foco do Museu Carlos Barbosa Gonçalves para as questões dos móveis e seus aspectos artísticos considerados bens tangíveis, que negligem-

ciam aspectos da política e o contexto social local nos quais foram produzidos. Tentamos expor outras versões sobre a figura de Carlos Barbosa, mostrando as dissidências políticas dentro do partido republicano, seus adversários etc. Também interrogamos sobre os objetos e a forma como são expostos com a intenção de levar os estudantes a refletirem sobre seus silêncios e ausências. Um dos itens bastante questionados pelos estudantes foi a inexistência, no Museu, da história dos trabalhadores que serviam a família, ao ser difundido que ela se posicionava contra a escravidão mas nada é falado acerca dos trabalhadores que compunham a rotina da casa. Essa situação contribuiu para que os estudantes percebessem que a narrativa história sempre parte do ponto de vista de pessoas e grupos, e por isso não podemos considerá-la como verdade absoluta.

Seguindo a proposta, organizamos a visita dos alunos ao Museu, marcada para a semana seguinte. Para que todos pudessem participar, dividimos a turma em dois grupos: os que poderiam ir pela manhã e os que poderiam ir à tarde. Durante a visita, os alunos fizeram conexões com os pontos discutidos na escola e fizeram comparações entre as informações da primeira visita ao Museu a partir do roteiro feito na sala de aula e as neles vivenciadas.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela escassez de materiais de pesquisa sobre o Museu, conseguimos concluir nossa prática fazendo um fechamento com os alunos após a visita em que expressaram o que sentiram e o que puderam observar e relacionar com as discussões feitas em sala de aula. Dentre suas conclusões, os estudantes mencionaram o silenciamento quanto a outras participações dos agentes que conviviam com os moradores da casa e socializaram as suas percepções nessa segunda interação com a instituição que não ficaram focadas somente nos objetos em sí, mas também abarcaram questionamentos acerca da memória e do discurso histórico reforçado pela exposição do seu acervo, ampliando os olhares para as ausências em seus espaços de determinados extratos sociais, para o levantamento de hipóteses acerca da existência de trabalhadores escravizados na casa, sobre o dia a dia das mulheres que nela viviam, as relações políticas entre Carlos Barbosa com os demais políticos locais da época, as conversas possíveis que circulavam nos jantares organizados pela família.

Em meio a tantas conjecturas levantadas pela visita, o discurso predominante no Museu cedeu lugar a outras possibilidades para ensinar História através dos objetos, mesmo que a função deste Museu como uma instituição particular seja a de claramente servir de monumento erigido para evocar um passado específico que se quer perpetuar.

As relações promovidas pela atividade de prática de Estágio evidenciaram que, mesmo já conhecendo anteriormente o Museu, através dos debates em sala de aula os estudantes puderam analisá-lo com maior atenção e um olhar mais apurado. Dessa vez, eles foram preparados para interrogar os fatos, os objetos e a versão contada no Museu e compreenderam que a História não é composta por uma única versão, um único olhar, e que os objetos não falam por si próprios; eles são interpretados pelo historiador ou por aqueles que o utilizam como fonte de leitura para o entendimento de como se produz versões sobre o passado. Alguns estudantes disseram que não gostariam de viver na época de Carlos Barbosa e que não se sentiam à vontade na casa. Eles perceberam o quanto é importante lançar sobre esses espaços um olhar crítico, tendo em vista que “o artefato neutro, asséptico é ilusão, pelas múltiplas malhas de mediações internas e externas que o envolvem, no museu, desde os processos, sistemas e motivos de seleção [...]”. (MENESES, 1994, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossa escrita, procuramos debater sobre as trajetórias que marcaram as novas e antigas configurações dos museus relacionando-as ao vivenciado no Museu Carlos Barbosa Gonçalves durante a prática de estágio. A partir de nossas reflexões sobre a atividade e dos textos usados, concluímos que as concepções do que é museu e qual é seu papel na sociedade são compostas de mudanças e permanências, como demonstraram as análises das visitas monitoradas e o discurso expositivo do Museu Carlos Barbosa Gonçalves, servindo de memorial de uma história e patrimônio específicos atuando como fetiche para aqueles que sonham em reviver e/ou participarem deste passado. Em nenhum momento se toca na questão do coronelismo, do voto de cabresto, do contexto da República Velha em que Carlos Barbosa atuou como político, ficando evidente que a missão da instituição é a de reforçar um discurso a-histórico e acrítico.

Os visitantes saem do Museu impressionados, sim, mas com o requinte e o luxo dos artefatos e o poderio econômico dessa família. São pouquíssimas as informações levadas para sua vida, pois o mundo nele representado parece não fazer parte do universo real de muitos escolares. A História e o Patrimônio permanecem distantes, porque identificados como elementos relativos aos heróis e aos bens culturais consagrados. As participações de trabalhadores, dos negros, dos indígenas e das mulheres não fazem parte dessa história, que é designada somente para “grandes homens”.

A linguagem utilizada no Museu Carlos Barbosa Gonçalves fala de móveis e seus estilos artísticos e arquitetônicos e do cotidiano típico de uma determinada classe social: a elite latifundiária local. O que mais impressiona é que essa linguagem é a mesma da década de 1970, quando a casa se transformou em museu. Os dois catálogos o comprovam, pois resumem-se a detalhar os móveis, os quadros, as louças e os lustres entre tantos outros objetos do acervo, como se os objetos falassem por si só.

Essa forma tradicional de enxergar a História predomina não apenas no Museu Carlos Barbosa Gonçalves, mas também em escolas, como podemos observar nas etapas da prática de Estágio. Para muitos alunos e professores, a História se resume ainda hoje em decorar nomes e datas que não têm qualquer relação com o presente ou com a realidade, e, quase sempre identificada com a legitimação de uma noção conservadora do Patrimônio.

Entretanto, mesmo atuando como exemplo de uma concepção tradicional de História e Patrimônio que privilegia as elites, o poder do Estado, o Museu Carlos Barbosa Gonçalves nos fez refletir sobre a importância do historiador nesses espaços. Apesar do discurso da instituição, da falta de questionamentos em sua narrativa, bastou mediar com os estudantes outras versões, outros olhares, e o que era extremamente conservador tornou-se uma ferramenta de reflexão e debate sobre a História e as relações comumente estabelecidas dos estudantes com o patrimônio cultural. O excesso de heróis nos fez pensar naqueles que não tiveram seus nomes lembrados, sua história contada.

Toda essa trajetória nos fez perceber o quão importante é estender um olhar plural sobre essas instituições, bem como a função política do professor de História seja no universo das instituições de memória e/ou nas escolas.

Muitas vezes nos faltam formação e recursos para abordar algumas temáticas históricas; no entanto, a prática demonstrou que embora as questões apresentadas, os museus podem se tornar um grande tesouro nas mãos de professores dispostos a redescobrir novos percursos para aprender e ensinar história.

REFERENCIAS

- FRAGA, Hilda Jaqueline de. A Cidade e seus percursos educativos: fontes e abordagens para o ensino e a pesquisa em História. In: ENCONTRO ESTADUAL DA HISTÓRIA – ANPUHRS, 10., Santa Maria, 26 a 30 de julho de 2010. O Brasil no Sul: Cruzando Fronteiras entre o Regional e o Nacional. *Anais...* Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM / Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, 2010.
- FRANCO, Sérgio da Costa. *Gente e Coisas da Fronteira Sul: ensaios históricos*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. *Revista POLITEIA: História e Sociologia*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.
- HISTÓRICO. [museujuliodecastilhos.blogspot.com.br](http://museu.juliodecastilhos.blogspot.com.br). [s.d.]. Disponível em: <<http://museu.juliodecastilhos.blogspot.com.br/p/historico-do-museu.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- JAGUARÃO. *Fundação Dr. Carlos Barbosa Gonçalves*. [s.d.]. Disponível em: <<http://mcarlosbarbosa.blogspot.com.br/p/jaguarao.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- JULIÃO, Leticia. Apontamentos sobre a história do museu. *Caderno de diretrizes museológicas 1*. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura / Superintendência de Museus, 2006. p. 17-30.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. Nova Série. São Paulo, USP, v. 2, n. 1, p. 9-42, jan./dez. 1994.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. Museus brasileiros e política cultural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 53-72, jun. 2004.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

Impressão
Pallotti – (55) 3222305
www.graficapallotti.com.br