

MEMÓRIAS DO MEU LUGAR:

Patrimônio Cultural e Território
em Roraima

Amarildo Ferreira Júnior
Larissa Maria de Almeida Guimarães
Mariana Lima da Silva
(Orgs.)

IPHAN

**AMARILDO FERREIRA JÚNIOR
LARISSA MARIA DE ALMEIDA GUIMARÃES
MARIANA LIMA DA SILVA
(Orgs.)**

**MEMÓRIAS DO MEU LUGAR:
Patrimônio Cultural e Território em Roraima**

**BOA VISTA
IPHAN
2022**

Presidente da República do Brasil

Jair Messias Bolsonaro

Ministro do Turismo

Carlos Alberto Gomes de Brito

Secretário Especial da Cultura

Hélio Ferraz de Oliveira

Presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)

Larissa Peixoto

Diretoria do Iphan

Arthur Lázaro Laudano Brengunci

Leonardo Barreto de Oliveira

Raphael João Hallack Fabrino

Arlindo Pires Lopes

Tassos Lycurgo

Superintendência do Iphan em Roraima

Norami Rotava Faitão

Ministro do Turismo

Victor Godoy Veiga

Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

Nilra Jane Filgueira Bezerra

Pró-Reitora de Extensão

Roseli Bernardo Silva dos Santos

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRR

Romildo Nicolau Alves

Copyright © 2022

Todos os direitos reservados às autoras e autores, na forma da lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Autoras e autores

Amarildo Ferreira Júnior – Ana Paula Franchi – Denison Rafael Pereira da Silva – Gaspar Osorio Henriques – José Willians Simplicio da Silva – Karla Cristina Damasceno de Oliveira – Larissa Maria de Almeida Guimarães – Leandro Brito de Mattos – Luciana Marinho de Melo – Marcos Antônio de Oliveira – Mariana Lima da Silva – Rafaela Regina Pascuti Leal

Projeto gráfico e diagramação

Nicole Araújo dos Santos
Simone Sibebe Schuertz Souza

Revisão do texto

Diana Pellegrini

Arte da capa

Jayne de Castro Thomé
Camila Valentina Apiscope Pérez

Supervisão Técnica (Iphan RR)

Larissa Maria de Almeida Guimarães

Coordenação do Projeto (IFRR)

Mariana Lima da Silva

Este projeto foi realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima com recursos financeiros do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por meio do Termo de Execução Descentralizada n.º 01/2019 - IPHAN/IFRR.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
www.gov.br/iphan
publicações@iphan.gov.br
iphan-rr@iphan.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Aloísio Magalhães, IPHAN

M533

Memórias do meu lugar : patrimônio cultural e território em Roraima /
Amarildo Ferreira Júnior ; Larissa Maria de Almeida Guimarães e
Mariana Lima da Silva (Orgs.). – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). –
Boa Vista : IPHAN, 2022.
182 p.

Modo de acesso: www.iphan.gov.br
ISBN: 978-65-86514-74-2

1. Referências culturais. 2. Memórias. I. Ferreira Júnior, Amarildo.
II. Guimarães, Larissa Maria de Almeida. III Silva, Mariana Lima da.

CDD 306.098

às(aos) estudantes, seus familiares e vizinha(o)s
que refletiram conosco sobre suas memórias e seus lugares.



a cada uma das vítimas da covid-19 no Brasil.

Ave Roraima que canta
feito pássaro mítico
(Elimacuxi, no poema *Ave Roraima*, do
livro *Amor para quem odeia*)

antes da invenção da escrita
antes do que se chama história
toda palavra era guardada
unicamente na memória
(Eliakin Rufino, no poema *Da memória*)

Minha avó carregava uma pequena panela
de barro com algumas brasas dentro.
Assim que terminou o momento das
palavras, ela soprou a boca da panela e as
cinzas que protegiam as brasas subiram e
ficaram pairando no ar
(Cristino Wapixana, em *O cão e o curumim*)

SUMÁRIO

NOTA DA SUPERINTENDÊNCIA DO IPHAN RR. 8

**NOTA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE RORAIMA - IFRR. 10**

APRESENTAÇÃO. 11

PREFÁCIO. 13

Cyro Holando de Almeida Lins

**1. PATRIMÔNIO, REFERÊNCIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: BREVES APONTAMENTOS16**

Larissa Maria de Almeida Guimarães

2. O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NA EDUCAÇÃO. . . 34

Rafaela Regina Pascuti Leal

**3. A ARQUIVOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR E NA
EDUCAÇÃO. 53**

Gaspar Osorio Henriques

**4. LUGAR E NÃO LUGAR EM TERRITÓRIO RORAIMENSE:
INTERSECÇÕES ENTRE PATRIMÔNIO E MEMÓRIA. . . . 64**

Marcos Antônio de Oliveira, Luciana Marinho de Melo e Ana Paula Franchi

**5. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE
IDENTIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS. 79**

Ana Paula Franchi, Luciana Marinho de Melo e Leandro Brito de Mattos

6. ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. 90

Marcos Antônio de Oliveira e Amarildo Ferreira Júnior

7. TRANSVERSALIDADES DA PESQUISA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.108

Amarildo Ferreira Júnior, Karla Cristina Damasceno de Oliveira e Luciana Marinho de Melo

8. PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR NO IFRR: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES NOS CAMPI BOA VISTA E BOA VISTA ZONA OESTE. 122

Luciana Marinho de Melo, Leandro Brito de Mattos e Denison Rafael Pereira da Silva

9. PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR NO IFRR: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DOS CAMPI AMAJARI, AVANÇADO BONFIM E NOVO PARAÍSO. 145

José Willians Simplicio da Silva, Ana Paula Franchi, Amarildo Ferreira Júnior e Karla Cristina Damasceno de Oliveira

AGRADECIMENTOS. 177

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS. 180

NOTA DA SUPERINTENDÊNCIA DO IPHAN RR

Norami Rotava Faitão
Superintendente do Iphan RR

É com grande satisfação que a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em Roraima (Iphan RR) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) apresentam a obra *Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima*, como importante instrumento de Educação Patrimonial, não por concentrar determinados temas de maneira formal e acadêmica, mas por ter sido elaborada para e por pessoas que, com suas experiências individuais, formam o reconhecimento coletivo, as memórias.

E é justamente essa pluralidade que nos faz ricos e que deve balizar o respeito à diversidade, a convivência harmônica entre os diferentes, e o constante aprendizado. Afinal, o Brasil, além de gigante pela própria natureza, tem várias cores, sabores, climas, terrenos, gírias e culturas, e o nosso estado de Roraima potencializa tudo isso pela tríplice fronteira (Venezuela, Guiana e Brasil) e pela interação direta com outros povos, fazendo com que a complexidade dessas relações se torne única e resista à padronização de hábitos, histórias e vivências.

Somos, de fato, privilegiados, e nos cabe explorar essa abundância de matéria-prima mediante o diálogo e a moderação entre consensos e dissensos na busca da verdadeira aceção de patrimônio, aquela que precede a tramitação burocrática das normas e que é valorada no seio da sociedade, destacando-se pela significância dela emergida, mas não pecuniarizada. Aquele bem material ou imaterial que transcende suas limitações originárias e se eleva a ponto de atravessar gerações, firmando-se como identidade e referência de um grupo social.

Enfim, com este projeto, esperamos alcançar o maior número de pessoas possível e conscientizá-las da importância da participação delas na elaboração de políticas públicas voltadas às “memórias dos nossos lugares”, bem como da imprescindível

proximidade entre os órgãos que lidam com o patrimônio cultural, sem vaidades, para que possamos construir pontes capazes de integrar e ao mesmo tempo manter a autenticidade do que herdamos, e repassar o melhor de nós aos nossos sucessores. As parcerias firmadas para galgar esse objetivo são basilares para o sucesso da empreitada e, por isso, nesta oportunidade agradecemos aos que fazem o Iphan e o IFRR acontecerem: alunos, servidores, professores e colaboradores, que, juntos, atravessaram e atravessam a pandemia da covid-19 e os desafios destes novos tempos, para deixarem registrada a sua contribuição.

NOTA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA - IFRR

Nilra Jane Filgueira Bezerra
Reitora do IFRR

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em Roraima (IPHAN-RR) têm a satisfação de apresentar à comunidade acadêmica a obra *Memórias do Meu Lugar: Patrimônio, Cultura e Território em Roraima*.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de pesquisadores, o livro socializa memórias e histórias de vidas, ressaltando contextos do nosso patrimônio. Configura um projeto de grande valia por abarcar discussões que tratam sobre cultura, patrimônio cultural, referências culturais, identidade, diversidade, memórias e histórias de vida no âmbito do IFRR.

O modo como se constrói o conhecimento é um dos assuntos bastante discutidos e instigadores da curiosidade humana. Nesse contexto, destacamos o compromisso de contribuir para o processo de transformação da realidade social por meio da pesquisa, apresentando obras com esta e valorizando a construção do conhecimento.

Temos certeza de que estamos colocando à disposição da comunidade acadêmica registros de pesquisas viabilizadas mediante construção coletiva que ressaltam a necessidade do pensamento crítico, acentuando a dimensão coletiva da atividade dos pesquisadores.

Parabéns a todos os envolvidos nesse grande feito!

APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta do trabalho coletivo desenvolvido por servidores, ex-servidores e estudantes que representam todas as unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e servidoras da Superintendência no Estado de Roraima do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que, reunidos por meio de grupo de pesquisa multicampi e multidisciplinar, a planejaram, executaram e elaboraram com o objetivo de socializar com o público reflexões e experiências resultantes da intersecção entre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Educação Patrimonial, campos cujo encontro e diálogo tal qual apresentamos é pouquíssimo frequente no Brasil.

Esta obra está organizada em nove capítulos e oferece ao(à) leitor(a) informações, reflexões e relatos de experiências consequentes do trabalho que tem sido desenvolvido desde 2019 e que envolveu servidores públicos, estudantes, familiares e comunidade como partícipes do processo que oportunizou, na prática, a integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Todo o trabalho desenvolvido pelo projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima teve como norte a importância de incluir a Educação Patrimonial como campo de estudo, de pesquisa e interação com a comunidade, por meio de uma instituição de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa experiência possibilitou, pela primeira na história do IFRR, o contato de servidores e estudantes com abordagens, metodologias, conceitos e ferramentas que permitiram o exercício de pensar coletivamente sobre o que são as referências culturais valorizadas socialmente nos territórios em que a instituição está presente e que compõem a memória dos participantes do Projeto.

Desse modo, esta obra realiza a sistematização de experiências vividas no decorrer da execução desse projeto sem, contudo, exaurir o debate que propõe, seja em seus termos internos, seja em suas vinculações externas. Para estas, a incompletude resulta da própria incipiência no estabelecimento

de relações entre os dois campos educacionais aqui colocados em diálogo e, conseqüentemente, da análise das relações entre o espaço social e o espaço físico que conformam os lugares estudados por meio dessa convergência.

Por sua vez, a reflexão compartilhada dos elementos que pudemos acessar coletivamente e que estabelecem referências para a construção das relações das pessoas com os seus lugares e entre si não se realizou de forma exaustiva tanto porque buscamos orientar nossos atos de educação com ciência de que a experiência humana é constituída por espaços de incompletude e inconclusão, o que define também o caráter de inacabamento que a Educação possui, quanto pelo fato de ter sobrevivido a nós a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), o que nos tem exigido esperança, coragem e alterações de fundo metodológico ao Projeto.

Não obstante, o IFRR e o Iphan comprovam com este trabalho a importância da parceria institucional para fortalecer a educação pública, gratuita e de qualidade, contribuindo com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes do valor que suas referências socioculturais têm para a memória coletiva, assim como para que a divulgação dessas referências e memórias sejam elementos que promovam o bem-estar coletivo.

Os organizadores

PREFÁCIO

Cyro Holando de Almeida Lins
Antropólogo, Iphan PA
Doutorando, PPGA/UFGA

Nos últimos anos, a Educação Patrimonial vem se firmando cada vez mais enquanto um campo de atuação das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, sobretudo no âmbito federal. A publicação da Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) pode ser considerada um marco na institucionalização da Educação Patrimonial enquanto ferramenta de preservação patrimonial. A portaria traz em seu escopo uma série de conceitos, diretrizes e princípios que foram construídos ao longo de anos de atuação e experiência institucional na condução de projetos e programas de Educação Patrimonial, e a partir de extensos debates realizados com pesquisadores/pesquisadoras, gestores/gestoras, profissionais e comunidades. Pode-se então afirmar que os princípios e diretrizes estabelecidos na Portaria, embora sejam um instrumento legal específico, refletem um certo entendimento comum a respeito da Educação Patrimonial, entre o poder público (representado pelo Iphan) e a sociedade civil. Entre esses princípios, destacam-se os de assegurar a participação social em todo o processo de preservação do patrimônio, fomentar a construção coletiva das ações educativas e considerar as comunidades como produtoras de saberes e de sentidos próprios atribuídos àquilo que consideram ou não seu(s) patrimônio(s). Além disso, há a compreensão da Educação Patrimonial enquanto uma poderosa ferramenta de mobilização social, além de um recurso importante de acesso e garantia de direito à preservação da memória e de construção e usufruto do patrimônio cultural, por meio de modelos de educação que promovam a autonomia e a reflexão, afastando-se das perspectivas focadas na mera reprodução de informações.

Nesse sentido, as experiências relatadas em *Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima* são exemplos

de um processo de construção de um projeto de Educação Patrimonial dialógico e participativo, no qual absolutamente tudo foi coletivamente (des/re)construído: a pesquisa, os conceitos, as categorias, as técnicas e os métodos de pesquisa, o território, os “meus lugares”. Fruto de uma parceria entre a Superintendência do Iphan em Roraima (Iphan RR) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), o Projeto buscou integrar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Educação Patrimonial, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como principal ferramenta o inventário participativo e, como público-alvo, estudantes e servidores e servidoras dos *campi* do IFRR. Esta publicação, que ora tenho a enorme satisfação de prefaciar, traz um pouco das experiências vividas pelas equipes e demais participantes do Projeto, relatadas pelo coletivo responsável, composto por servidores e servidoras do IFRR e do Iphan RR.

Muitas publicações desse tipo dão a impressão de que são feitas para um público específico, especialista no tema. Não é o caso aqui. Os conceitos vão sendo introduzidos ao leitor de forma natural e descomplicada. Os debates de ordem teórica e pragmática são apresentados numa linguagem clara e acessível a diferentes públicos, e não por isso menos densa e interessante. Dos tantos aspectos que me cativaram e chamaram a atenção em minha leitura, gostaria de aqui destacar três.

Primeiro: trata-se de um trabalho (e aqui me refiro ao Projeto e à publicação) absolutamente diverso e multivocal. A diversidade de temáticas abordadas nos textos e de perfis de pessoas atuando no Projeto é tão ampla e plural quanto deve ser a abordagem da Educação Patrimonial. Os textos nos oferecem abordagens e definições múltiplas sobre o(s) patrimônio(s) cultural(is), a partir dos olhares diversos de estudantes, professores, professoras, técnicos e técnicas que convivem ou são oriundos e oriundas de um contexto transfronteiriço e transnacional, onde múltiplas referências se entrecruzam e nos instigam a repensar as próprias categorias de patrimônio e território.

Segundo: o Projeto demonstra uma enorme potência no que diz respeito à amplitude de temas que podem ser alcançados a partir de uma intervenção de Educação Patrimonial. As reflexões

apresentadas nos permitem pensar não apenas nos patrimônios “consagrados”, mas também pensar sobre o lugar dos “não patrimônios”, de tudo aquilo que, *a priori*, não constituiria objeto de reconhecimento oficial, que não cabe nas “caixinhas” patrimoniais, mas que compõe, mesmo assim, o universo de referências culturais das pessoas dos lugares. Percebe-se como a vivência deste projeto possibilitou aos/às participantes a reflexão não só a respeito de suas referências culturais, mas de sua realidade social mais ampla, incluindo seus territórios, seus espaços, suas crenças, suas identidades.

Terceiro: as experiências aqui relatadas nos ensinam que o patrimônio não se permite ser pensado enquanto um domínio distinto dos demais aspectos das vidas das pessoas. Também nos indicam o enorme potencial que a Educação Patrimonial possui tanto para a prática formal de ensino quanto para um exercício reflexivo de cidadania. Nesse sentido, percebe-se como os/as participantes do Projeto puderam construir e aprender técnicas de investigação e pesquisa, de registro audiovisual e fotográfico e de classificação e tratamento documental. Mas também, através das atividades de pesquisa, foram instigados e instigadas a problematizar seus territórios e suas realidades sociais e culturais.

Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima se constitui não só enquanto uma importante publicação a respeito de temas e métodos relacionados à Educação Patrimonial. Trata-se de uma ação exemplar de intervenção em âmbito educacional, que aponta para caminhos interessantes no que diz respeito às muitas possibilidades de atuação interinstitucional com vistas à consecução de políticas que, *a priori*, podem parecer distintas, mas que são, na verdade, complementares. Eu diria que o principal resultado desse projeto está no seu processo, na forma como foi sendo construído e desenvolvido por diferentes mãos e sensibilidades múltiplas. Ler sobre as memórias dos lugares aqui relatadas me fez repensar o meu próprio, e espero que possa também despertar em outros leitores e leitoras boas reflexões a respeito de seus lugares e inspirar gestores e gestoras na condução de ações e projetos interinstitucionais com foco na formação não só de profissionais, mas de pessoas comprometidas com o respeito pela diversidade e com a preservação dos patrimônios.

1. PATRIMÔNIO, REFERÊNCIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVES APONTAMENTOS

Larissa Maria de Almeida Guimarães

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado
(Michel Pollak, 1989, p. 8)

No Brasil, ao falarmos em patrimônio cultural, as discussões pautam-se principalmente nas políticas públicas desenvolvidas em âmbito federal¹, para então partir para as esferas estaduais e municipais. A política voltada ao reconhecimento de patrimônios nacionais tem como marco histórico a Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937, no Art. 46, em que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), tendo como finalidade promover, “em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional”². Apoiar-se, ainda, no Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937³, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico

1 Para fins deste artigo, detendo-nos na discussão de narrativas e agenciamentos no processo de construção da ideia de patrimônio cultural no Brasil, citamos o artigo 148 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas, no qual se menciona o “patrimônio artístico” do País, sem entretanto indicar ou mesmo qualificar qual seja. Já na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, assinada pelo então presidente ditador Getúlio Vargas, no artigo 134, está descrito, *ipsis litteris*, “Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional”. Cerca de vinte dias depois, Getúlio Vargas promulga o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, vigente até os dias atuais, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

2 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 20 jul. 2021.

3 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acessado em 20 jul. 2021.

nacional, tomando-o pelo “conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (art. 1º).

Enquanto atribuição não arbitrária, a ideia de patrimônio é construída conjuntamente com a (re)significação (e por vezes reestruturação) da ideia de *bem cultural* a ser reconhecido (logo, acautelado), e articulando à sua significação as potencialidades de preservá-lo, de modo a manter sua ocorrência e referência presentes no decorrer do tempo espacial e cronológico. Enquanto política pública no Brasil desde pelo menos 1937, quando o Estado caracteriza, organiza e começa a exercer o poder tutelar sobre o patrimônio nacional (CHUVA, 2014), a questão do patrimônio é constantemente discutida e repensada dentro e fora da instituição federal, que, no curso de sua própria história, problematizou-se conceitual e metodologicamente.

Se partirmos do pressuposto de que os processos de subjetivação são contextuais, e de que o patrimônio histórico é pertinente ao regime de historicidade ao qual está atrelado, que diz respeito antes a interesses bem dimensionados, concordamos com Gonçalves (2012) quando observa nas narrativas nacionais a utilização de conceitos como *identidade* e *memória*, alinhando-se ao que Choay (2011) trabalha, na França, a respeito dos processos de monumentalização em prol da nacionalização da memória coletiva. Esses conceitos, social, política e historicamente construídos, nos retratam um momento em que os processos de politização dos discursos promovem mudanças de entendimentos, e a investida em “desmaterializar” os artefatos humanos.

Os processos de descolonização e de mudanças históricas pautadas especialmente na perspectiva ocidental de dignidade e direito da pessoa, marcando o entendimento de uma unidade biológica da espécie humana, balizada ainda em princípios ditos *universais*, como da igualdade e da (bio)ética, enquanto fundamental a todos os seres humanos e todos os povos, tornando-os assim contribuintes ao “progresso das civilizações e das culturas que, em sua pluralidade e graças a sua interpretação,

constituem o patrimônio da humanidade”⁴, processo este baseado muitas vezes em suposições e imposições. Chega-se ao reconhecimento da cultura enquanto elemento e da educação enquanto meio eficientes e necessários à manutenção dos direitos fundamentais que demarcam a diversidade dos grupos humanos. A dignidade humana e o direito à vida tornam-se valores essenciais ao reconhecimento das identidades culturais no âmbito econômico, social, político e jurídico; e cabe ao Estado a manutenção desses pressupostos.

O apagamento do passado apenas poderia ser representado, mediado e regulado pelas prerrogativas do presente. Considerando existirem critérios de seleção nos discursos autorizados sobre o passado, e que a memória em sua dimensão individual e coletiva passa por processos semelhantes, a atribuição de valor a essas narrativas garante-lhes legitimidade e mesmo autenticidade, figurando enquanto elemento basilar das políticas institucionais de escolha e preservação de patrimônios, delimitando e dimensionado, criando diacronias e sincronias, apresentando-se ulterior, promovendo giros geracionais amparados em epistemologias próprias. Conceber o *nascimento* e *morte*, enquanto tentativa factual e simbólica de promover apagamentos de potenciais agenciamentos e mediar disputas em arenas políticas que são conjunturalmente constituídas, nos leva a outras dimensões de compreensão das epistemologias que movem os mundos.

Cada vez mais as discussões em torno do patrimônio instrumentalizam conceitos advindos tanto de proposições científicas e acadêmicas quanto de marcadores diacríticos, oriundos dos ditos “sujeitos sem história”, supostamente alheios e encerrados às margens das convenções e pactuações internacionais. Ora, o reconhecimento e estruturação do que se entende por diversidade cultural trouxeram elementos importantes à problematização do histórico e artístico. A ideia de que *patrimônios nacionais* possam revelar afinidades e sentimentos de coletividade entre pessoas de diferentes “comunidades”, investindo em projetos socioeducativos de promoção de “lugares comuns”, que suscitam consensos e que representam certos

grupos, territórios e memórias comuns, vem sendo posta à prova quando a estranheza do patrimônio se instala na vida cotidiana e persiste nas maneiras díspares e imprevisíveis pelas quais os bens são recebidos pelos cidadãos e inseridos em suas relações de sociabilidade e socialidade.

Apesar de alguns esforços em direção oposta, o patrimônio cultural segue como um conjunto instável e disperso de “lugares incomuns”⁵, lugares sujeitos a gestos e a relatos incongruentes e de contornos desmedidos. Observamos a profusão de possibilidades que a categoria “Patrimônio” vem experimentando nos últimos anos. Um movimento amalgamado por outras perspectivas ecológicas, ambientais e culturais, subvertendo o natural e o cultural em novas ordens, com significantes que suscitam uma “pegada” local; movimentos de valorização de saberes de populações etnicamente distintas, que passam a reivindicar o direito à valorização de seus conhecimentos tradicionais e a proteção das relações estabelecidas em espacialidades fundamentadas por outros tipos de marcadores, sistematizando e representando suas referências.

Desse modo,

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem apreender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva a que cada membro do grupo de algum modo se identifica. (FONSECA, 2001, p. 113)

A cultura enquanto ideologia política tomou corpo no Brasil a partir da década de 1960, muito em tom de denúncia das estruturas de classe vigentes. Os estudos de cultura popular passam a expressar a necessidade de trabalhar a cultura *para o povo*, e a reconhecer ao profissional e intelectual uma responsabilidade frente a essa problemática emergente. Observamos também a institucionalização do conceito de Cultura, sendo amplamente

5 Recomendamos o texto de Diego Finder Machado, *Diálogos arriscados: do direito de participação cidadã na patrimonialização ao direito cidadão de aparecer no patrimônio cultural*, 2019.

utilizado nos meios artísticos e científicos, com uma boa dose de crítica social e política. Em síntese, a “ampliação do significado do conceito de cultura possibilitou política e epistemologicamente ultrapassar a visão das diferenças culturais como decorrentes de uma suposta inferioridade intelectual e/ou racial entre os grupos sociais” (ROCHA, 2009, p. 228). Esse processo é basilar para a compreensão do papel que o Patrimônio exercerá nas discussões políticas, científicas e sociais, enquanto uma categoria que possibilitará a alteridade dos usos no campo das experiências.

A memória torna-se um dispositivo de legitimação, e a cada um é resguardada a tarefa de lembrar e tornar tangíveis acontecimentos pregressos. O passado faz-se no presente (FERREIRA, 2000, 2002; FERREIRA; AMADO, 2006) e inscreve-se em uma lógica de construções e representações sociais vivenciadas coletivamente. Longe de ser absolutamente subjetiva, a memória individual é também fomentada pelo coletivo e vivida socialmente; compartilhar essa memória e repassá-la constitui uma tarefa de cunho moral, social, histórico e político. Para além de conservar o espírito (ou a essência) das representações, é necessário articular a isso os seus modos de transmissão, e a dimensão comunicacional emerge enquanto uma marca de enquadramento do quê e de como se lembrar.

As políticas no campo da Educação Patrimonial no Brasil tomaram corpo a partir da década de 1980. A expressão “educação patrimonial” passou a ser referenciada a partir do 1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado pelo Museu Imperial de Petrópolis (Rio de Janeiro) no ano de 1983⁶. É ainda hoje considerado um campo em construção, em estreita ligação com as diversas potencialidades pedagógicas e antipedagógicas (DEMARCHI, 2016), no sentido de promover maior dialogia junto às comunidades envolvidas em processos de identificação de referências culturais, e em outros espaços para além dos encerrados em manuais institucionais de órgãos de patrimônio.

Assim, “na vanguarda das transformações da relação das comunidades com seus patrimônios e para valorização das culturas, a educação patrimonial deve politizar os bens

culturais, reinserindo-o nos seus contextos de produção” (DEMARCHI, 2016, p. 282), tomando a ideia de interlocução enquanto potencialidade de agenciamentos, transformando os sujeitos sociais da pesquisa em agentes históricos e defensores de práticas socioeducativas mais participativas e dialógicas no campo do patrimônio. Partindo das narrativas e experiências pouco conhecidas e obliteradas por relatos oficiais (e mesmo oficiosos) de constituição dos espaços, o vivenciado acompanha as oscilações dos discursos, e as representações não estão desconectadas das práticas sociais.

As dimensões da memória não polarizam naturalmente a discussão conceitual; evidenciam momentos bem particulares não só da construção da narrativa histórica e social, mas da memória subjetivada por meio de testemunhos e relatos que têm interesses fundamentados e lembranças que não necessariamente convergem para o que já está dito e posto. Pensar o patrimônio enquanto categoria de análise social nos possibilita visualizar as relações que sujeitos sociais estabelecem para si, e como se representam no mundo. Identificar que existem diversas possibilidades de seleção e definição daquilo que seja “valorável” para coletividades culturalmente marcadas torna-se um passo fundamental para a manutenção de instituições democráticas. O reconhecimento das assimetrias no campo do patrimônio cultural (e a subcategorização em “material” e “imaterial”) proporciona o reconhecimento de agenciamentos. Queremos dizer com isso que, com a ideia de patrimônio cultural, podemos relativizar e contestar hierarquias, promover novas reflexões, valorizar outros tipos e processos de documentação (por meio da oralidade, por exemplo), compreender as particularidades locais a partir das experiências registradas pelos sujeitos sociais. A “potência” do conceito do patrimônio cultural imaterial reside exatamente na possibilidade de ampliação do campo discursivo, elipsando o campo científico, pela imersão e subversão em outros modos, saberes e fazeres.

Memória, lugar, identidade, pessoas. O Patrimônio operacionaliza estes conceitos de forma conjunta e articulada. São as “novas” territorialidades e organizações espaciais que, nas discussões do patrimônio cultural e ambiental, emergem

na constituição das “paisagens naturais e culturais” (RIBEIRO, 2007). As ditas “paisagens naturais e culturais” integram um rol de monumentos da nação brasileira que representam valores estéticos e paisagísticos que, dada a peculiaridade circunscrita muitas vezes aos diferentes tipos de agenciamentos humanos e não-humanos, possam ser reconhecidos por critérios universais como particularidade e autenticidade. Se compreendermos a paisagem cultural enquanto ‘o meio ambiente sob o agenciamento do ser humano’, podemos facilmente induzir um entendimento de cultura enquanto uma articulação dos seres humanos em contato com a natureza, transformando e caracterizando esta última enquanto construto social de base cultural. Mas não é apenas isso. É necessário criar pontes, estreitar laços e dirimir muros que invisibilizam as fronteiras abstratas que constituem a pluralidade social, cultural, étnica.

As espacialidades a partir de recortes pluriétnicos promovem outras leituras e possibilidades do/para o Patrimônio Cultural. Pensemos em como a construção das culturas e dos agenciamentos vem respaldando os usos territoriais e as práticas preservacionistas. Se pensa(r)mos no patrimônio cultural e na base de seu desenvolvimento, teremos que afinal optar por uma determinada narrativa. Essa ideia pode nos render futuramente uma profícua discussão com a Geografia, aproximando-nos das discussões trazidas pelo geógrafo Milton Santos (1978, 2001) ao tratar de territórios e territorialidades, por um viés marxista. O território muitas vezes envolve campos de disputas pelo seu acesso, uso, significações. O campo do Patrimônio, não isento e tampouco imparcial, pode ser operado enquanto mediador no processo de compreensão do espaço do outro e de outros significantes.

São as pessoas que mantêm relações com as referências culturais, compreendendo-as e desenvolvendo afetividades, que dão sentido às prerrogativas de dialogia e interlocução tão presentes em normas legais e infralegais. A Educação Patrimonial passaria então por dimensões diversas de *afetamentos*, por vezes sinestésicas. O aspecto coletivo do patrimônio passa ao compartilhamento de afetos, que têm elementos de convergência e de adscrição. Tornar o patrimônio *locus* para *afetamentos* pode

nos enlaçar em proposições muito mais profícuas do que insistir no *pertencimento e apoderamento*⁷, especialmente quando estes estão alicerçados em discursos reificantes de nacionalidade. A preservação do patrimônio cultural poderia, então, ser pensada enquanto o reconhecimento de si/nós em contexto(s) plural(ais), considerando as discrepâncias e assimetrias de classes, das problemáticas étnico-raciais e das hierarquias de gênero, que se tornam estruturantes na noção de eu-outro em sociedade.

Se o Estado representou um dos principais atores para a construção de uma tradição que deu base epistêmica e normativa à ideia de Patrimônio Cultural, os diferentes sujeitos políticos trouxeram outras formas de entendimento do que seja Patrimônio, assim como outras formas de legitimação das políticas de patrimônio, em que reconhecer novos atores/sujeitos torna-se primordial para o processo de patrimonialização de bens e identificação de referências culturais. Os movimentos de institucionalização do patrimônio nacional a partir dos anos 1930 culminam com a Carta Magna de 1988, reconhecendo a potência dos conhecimentos tradicionais, de diferentes organizações sociais e manifestações culturais, assim como dos grupos sociais que constituem e significam seus patrimônios, corroborando para a diversificação dos agenciamentos. Longe de promover uma *des-institucionalização*, o que observamos é a complexificação deste *locus* de representação e novas formas de organização que se colocam em cena e dialogam com o Estado.

No processo de discussão interna ao Iphan sobre a Educação e o Patrimônio Cultural, podemos perceber como a diversidade cultural se evidenciou numa centralidade e como se estabeleceu a necessidade de convergências com os grupos componentes da sociedade civil, seja por meio das referências culturais específicas, seja através de processos participativos e decisórios. (THOMPSON; SOUZA, 2015, p. 157)

Neste ponto, abordamos na discussão um cenário pragmático e ao mesmo tempo dialético: o patrimônio enquanto uma categoria de representação das contradições. Seria equivocado julgarmos as contradições a partir das características

7

Em breve problematização ao colocado por Umbelino Albuquerque (2012, p. 5).

que definem o patrimônio cultural em termos de materialidade e imaterialidade. Tais pontos tornaram-se fundamentais e fundantes de um novo entendimento de patrimônio, que se tornou tão amplo, que pouco podemos pensar nessas duas noções de forma desassociada⁸. O que pretendemos é que nossa discussão seja um pouco mais densa: o contraste sempre esteve presente nas construções epistemológicas, no entendimento do campo, dos modos de fazer, da definição e comparação de/entre fontes de pesquisa. A representação da contradição não seria uma tentativa de abraçar os opostos, mas, antes, de reconhecer o alcance da história, o exercício necessário de esquecer⁹ e reescrever; a indissociável morte dos signos, para que esse aprendizado seja realizado. O antropólogo Claude Lévi-Strauss sinalizou o “drama da etnologia” na tentativa de alcançar uma história que não é possível ser atingida, e concluiu que a escolha de perspectivas complementares para o entendimento da vida social – a partir da História, que organiza os dados em relação às expressões conscientes, e da Etnologia, em relação às condições inconscientes – fornece “uma arquitetura lógica a desenvolvimentos históricos que podem ser imprevisíveis, sem nunca ser arbitrários” (HARTOG, 2006, p. 13).

Tomando os relatos orais, o fazer etnográfico e os testemunhos diretos enquanto fontes importantes para analisarmos as estruturas e redes sociais no campo dos estudos do patrimônio, ampliamos a possibilidade de produção de uma *práxis*, entendendo a pesquisa enquanto prática política e

8 Vários autores se debruçaram sobre as categorias de “material” e “imaterial” no campo do patrimônio. Para uma discussão sobre a concepção e institucionalização do termo, recomendamos o texto de Chiara Bortolotto (2014), no qual realiza a historicidade do termo “patrimônio cultural imaterial” a partir da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial da UNESCO (2003) e a participação das comunidades nos processos de reconhecimento e salvaguarda de bens culturais imateriais, com a ampla participação da sociedade civil nas diferentes etapas de patrimonialização. Na Europa, na Convenção de Faro é apresentada a ideia de “*comunidade patrimonial*”, que visa ampliar o princípio de participação da sociedade civil no reconhecimento e proteção dos bens culturais (CONSELHO DA EUROPA, 2005).

9 Para esta compreensão, consideramos a herança enquanto possibilidade de elaboração a partir das práticas culturais, em uma perspectiva mais ampla, compreendida como corpo de conhecimento e, ainda, de processos políticos e culturais de lembrar/esquecer e de comunicação (SMITH; AKAGAWA, 2009).

os estudantes enquanto agentes políticos; e conseguiremos nos aproximar das potencialidades que novos recortes espaciais, temporais e cronológicos nos oferecem, considerando que são possibilidades no campo das representações. Logo, o entendimento de que o Patrimônio funcionaria como uma possibilidade de compreensão do passado, como uma “herança cultural”, nos revela muito mais que tipo de compreensão do passado estamos (ou estávamos) dispostos a ter, ou de quais ferramentas dispomos para que ele seja compreendido.

Nesta perspectiva, os inventários participativos, enquanto proposta de educação patrimonial baseada em princípios como dialogia, comunicação e interação, tornam-se instrumentos inseridos em processos contínuos e permanentes de (trans) formação social pela educação, onde o Patrimônio Cultural se mostra uma fonte primária de conhecimento individual e coletivo (GRUNBERG, 2007, p. 37). No âmbito das políticas institucionalizadas em nível federal articulando patrimônio e educação, temos o Inventário Pedagógico (2012), resultado da participação do Iphan nas ações de Educação Patrimonial do programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

Dentre as publicações nesse campo de trabalho/atuação¹⁰, o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2006[1999]), o *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial* (GRUNBERG, 2007) e, mais recentemente, o *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos* (FLORÊNCIO et al, 2014) tornaram-se referências imprescindíveis à atuação no campo e à crítica de perspectivas. Nota-se aí um percurso de 15 anos desde o *Guia Básico* até o *Educação Patrimonial*, marcados por discussões em diversas frentes, e no ensejo de ampliação do escopo de ação do Iphan. Tem-se ainda como importante referência a Portaria Iphan nº 137/2016, que estabelece as diretrizes de educação patrimonial no Iphan e das Casas de Patrimônio (IPHAN, 2016b). A compreensão da construção coletiva e democrática do conhecimento enquanto via da participação social, na consolidação das ações educativas nos

10 As discussões no campo da educação patrimonial pelo Iphan serão abordadas no próximo capítulo, “O patrimônio arqueológico na educação”.

campos de valorização e preservação do patrimônio cultural, considera em sua essência normativa a transversalidade deste campo político enquanto campo do saber, compreendendo que “as iniciativas educativas devem (...) ser consideradas como um recurso fundamental para a mobilização social em torno do patrimônio cultural, para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade local e para a afirmação dos sujeitos em seus diferentes modos de ser e estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2019, p. 62).

Entre os dias 10 e 14 de novembro de 1997, na cidade de Fortaleza (Ceará), ocorreu o Seminário “Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção”, evento pautado no aprofundamento e reflexão do conceito de “bem cultural de natureza imaterial”, tendo por base o artigo 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988, e a necessidade de se formular uma política nos âmbitos político e administrativo para a preservação e proteção legal do patrimônio cultural de natureza imaterial¹¹. Nesse documento, em seu ponto 10, coloca-se como proposta e recomendação o desenvolvimento de um Programa Nacional de Educação Patrimonial, “a partir da experiência do Iphan, considerando sua importância no processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro”¹².

Com a promulgação do Decreto Federal que institui o registro, uma nova noção passa a fazer parte do arcabouço semântico no campo do patrimônio cultural: em resposta às críticas à noção de “proteção”, adotou-se a noção de “salvaguarda”, sendo esta focada nos “grupos produtores e/ou praticantes das manifestações culturais como coautores do processo de construção do patrimônio cultural com base na noção de ‘referência cultural’” (CHUVA, 2014, p. 213). Em face dos novos instrumentos jurídicos, dos novos tipos de bens a serem patrimonializados pelos poderes públicos, das novas noções e acepções de referência cultural, observamos a estruturação de um campo distante do acautelamento, dos mecanismos tutelares,

11 O Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, institui o Registro de bens culturais de natureza imaterial e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, sendo de responsabilidade do Iphan a instrução dos processos de registro no âmbito federal.

12 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>. Acessado em 20 jul. 2021.

tomando corpo nos impactos sociais que seus resultados agregam e elucidam. Por mais que a *salvaguarda*, enquanto política derivada do instrumento de registro, tenha sua acepção mais notória a partir do ato normativo e jurídico, às margens da instituição aqueles grupos geram movimentos e tomam o patrimônio cultural a partir de suas experiências e vivências centrífugas.

A publicação *Educação Patrimonial: Inventários Participativos* (FLORÊNCIO et al., 2016) constitui-se no esforço mais recente de trazer ao público geral uma ferramenta que possa ser apreendida de forma prática, aplicada. Pautando-se no exercício da pesquisa de campo, no levantamento documental e na sistematização e interpretação de dados, visando a difusão de informações, o inventário participativo não é condicionado à legitimação de discursos, mas, antes, enseja possibilidades de identificar *referências culturais* a partir de recortes locais, por meio de inventários e modos de inventariar que tragam à construção a própria comunidade, articulando e (re)trabalhando conceitos basilares no campo do patrimônio cultural, especialmente o de natureza imaterial (boa parte do Inventário Participativo é baseado nas categorias trabalhadas no Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC, lançado pelo Iphan no ano 2000).

No âmbito do projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima, a equipe multidisciplinar buscou elaborar materiais de apoio, a partir da publicação *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*, de forma a apresentar à comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) alguns conceitos basilares, como cultura, patrimônio cultural, referências culturais, identidade, memória, diversidade cultural e histórias de vida. Abordaram-se, então, as etapas de realização do trabalho, por meio de pesquisa qualitativa e quantitativa, com o uso de formulários, cartazes, canetas coloridas, celulares e outras ferramentas disponíveis, para obtenção de dados e informações que seriam fontes fundamentais para o trabalho. Assim, o grupo procurou, antes de tudo, abordar os modos de coletar, registrar, guardar, utilizar e arquivar materiais e documentos (tanto elaborados pelos próprios estudantes, quanto obtidos por meio de cessão de terceiros) enquanto partes importantes da pesquisa.

Após, empreendeu-se a escolha dos *territórios*, a partir das experiências locais nos cinco *campi* do IFRR no estado de Roraima¹³; e a etapa de apresentação do Inventário Participativo, na qual houve uma coleta preliminar de informações por docentes e discentes, estruturadas nas categorias referenciadas nesse inventário: Lugares, Celebrações, Objetos, Saberes e Formas de Expressão. Assim, considerando-se que um dos objetivos do Projeto era suscitar, em outros municípios e espaços, discussões e problemáticas do campo do patrimônio (muitas destas concentradas na capital do Estado), uma questão permeou toda a execução das etapas de trabalho: “Em relação ao projeto Memórias do Meu Lugar, quais são as referências culturais que podemos identificar?”. A capilaridade de uma instituição como o IFRR no estado de Roraima permitiu dialogar com comunidades escolares diversas, e trazer as possibilidades e potencialidades do campo a um público mais amplo e, muitas vezes, alheio às discussões e às instituições como o Iphan.

Figura 1.
Oficina
realizada
no *Campus*
Avançado
Bonfim, IFRR,
município de
Bonfim-RR (1)

Fonte: Antonio
Evaldo Soares
(2019).



13 Os trabalhos realizados nos *campi* do IFRR e nos municípios abrangidos pelo Projeto serão abordados nos próximos capítulos.

Figura 2.
Oficina
realizada
no *Campus*
Avançado
Bonfim, IFRR,
município de
Bonfim-RR (2)

Fonte: Antonio
Evaldo Soares
(2019).



Figura 3.
Oficina
realizada
no *Campus*
Avançado
Bonfim, IFRR,
município de
Bonfim-RR (3)

Fonte: Antonio
Evaldo Soares
(2019).



Desse modo, ao falarmos em *Inventário Participativo*, temos que considerar não se tratar de um processo de acautelamento *a priori* (já que não estão em pauta critérios e regras para o tombamento, registro ou valoração de um “bem cultural”), mas sim tratar-se do aprofundamento da ideia de referência cultural, que se estruturou a partir das discussões em torno do Patrimônio de natureza Imaterial, mas que encontrou no campo de atuação dos profissionais da Educação Patrimonial o seu exercício prático. Na relação com as referências culturais, deve-se considerar a comunidade não apenas como protagonista, mas também como agente de transformação.

Assim, às possibilidades do inventário estão subjacentes valores, compreensões, visões de mundo, relações entre humanos e não-humanos, modos, saberes, semânticas. Ao efetivar-se a participação coletiva (a partir inclusive da interação entre seres de diferentes domínios) na construção do conhecimento, o conceito de “patrimônio cultural” poderá ser repensado e rearticulado. No afã de identificar as referências culturais que delineiam o patrimônio local, acabamos por buscar, também, o local do patrimônio nas comunidades que pontuam, dentre outros, o cultural enquanto elemento de identificação, podendo tensionar as ferramentas e engrenagens de proteção e preservação. “A educação, mediada pelo patrimônio, para libertar, deve problematizar a condição histórica” (DEMARCHI, 2016, p. 289).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Umbelino P. de. Patrimônio cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, A. B. (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. Caderno Temático n. 2. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

BRASIL. Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 1.210-1.220, 15 jan. 1937. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, n. 18A, p. 2-3, 27 jan. 2010. Seção 1. Edição Extra.

CHOAY, Françoise. **O patrimônio em questão**: antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CHUVA, Márcia. Patrimônio Cultural no Brasil: proteção, salvaguarda e tutela. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (org.). **Tutela**: formação do Estado e tradições de gestão no Brasil. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para a atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014. 63 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim et al. **Educação patrimonial: inventários participativos**. Brasília: Iphan, 2016. 134 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

FLORENCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Rev. CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p. 55-89, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/download/159666/155800/367222>. Acesso em: 30 set. 2021.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, n. 2, p. 11-120, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

GONÇALVES, José Reginaldo S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Izabela; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan, 2007.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. (Dossiê: História da História.) **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Museu Imperial, 2006 [1999].

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016b.

MACHADO, Diego Finder. Diálogos arriscados: do direito de participação cidadã na patrimonialização ao direito cidadão de aparecer no patrimônio cultural. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 32, p. 92-115, 10 jan. 2019.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem cultural e patrimônio**. Rio de Janeiro: Iphan, 2007.

ROCHA, Gilmar. Cultura Popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**, v. 14, n. 1, p. 218-236, jan./jun. 2009.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

SMITH, Laurajane; AKAGAWA, Natsuko. Introduction. **Intangible Heritage**. Jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299410644_Intangible_Heritage. Acesso em: 19 jul. 2021.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexandre Nascimento de. A Educação Patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 8, p. 153-170, 2015.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1978%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Ra%C3%A7a%20e%20Preconceitos%20Raciais.pdf> . Acessado em 15 jul. 2021.

2. O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

Rafaela Regina Pascuti Leal

ARQUEOLOGIA

“**Arqueologia** estuda os sistemas sócio-culturais, sua estrutura, funcionamento e transformações com o decorrer do tempo, a partir da totalidade material transformada e consumida pela sociedade” (FUNARI, 1988, p. 9). Segundo o autor, o objeto de estudo da Arqueologia seriam as coisas, particularmente as coisas produzidas pelo trabalho humano (artefatos), que possuem duas facetas inseparáveis: sua materialidade física (do que é feito) e a atividade humana de transformação empregada. Podem ser divididos em artefatos fixos ou monumentos (fogueiras, construções etc.) e artefatos móveis (materiais cerâmicos, instrumentos líticos etc.).

Dentro da **Cultura Material** estudada pela Arqueologia, além dos artefatos, tem-se também os ecofatos (evidências ambientais), os biofatos (vestígios de plantas e animais) e toda representação física da cultura (o corpo humano, por exemplo). A cultura material encontra-se inserida no que se chama de **Contexto Arqueológico**, sendo este um contexto empírico onde os artefatos se encontram desativados, e integra também o objeto de estudo direto do arqueólogo. A partir do estudo da cultura material, sem limitações de caráter cronológico, inserida no contexto arqueológico, busca-se compreender o **Contexto Cultural** de determinado grupo humano, ou seja, sua unidade cultural (material e imaterial) de conteúdo sociológico. “O objetivo essencial da Arqueologia consiste na reconstituição da sociedade viva (contexto cultural) a partir dos vestígios materiais (contexto arqueológico)” (FUNARI, 1988, p. 78).

A Arqueologia possui uma abordagem essencialmente interdisciplinar, uma vez que seu objetivo, ou seja, estudar as sociedades humanas, é compartilhado com outras ciências. Pode-se encarar a Arqueologia como um tipo particular de

leitura, tendo em vista que não se leem palavras e sim objetos, que, comumente, encontram-se mutilados e deslocados do seu local de utilização original, servindo de elemento de recuperação do passado para uma crítica do presente. Partindo deste ponto de vista, deve-se assumir que o material arqueológico, enquanto texto a ser lido pelo arqueólogo, possibilita diversas leituras, o que significa que as respostas que podem ser obtidas dependem das questões que são colocadas ao objeto de estudo (FUNARI, 1988).

Cumprir destacar que a leitura da cultura material e de textos é bastante distinta, especialmente considerando que, conquanto possam ser produtos de uma mesma sociedade, uma é o resultado direto do trabalho humano, enquanto a outra é, inevitavelmente, uma representação ideológica da realidade, transposta para o texto escrito hoje disponível. Assim, quando se dispõe de ambos os tipos de leitura para analisar uma sociedade, deve-se realizar uma leitura crítica, podendo a leitura da cultura material corroborar, complementar ou mesmo contradizer a cultura escrita (FUNARI, 1988).

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Atualmente, a CEDUC [Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan] defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos 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 diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 27)

É importante ter clareza de que, conforme apontam Funari e Robrahn-González (2008, p. 19),

Tanto educação quanto arqueologia podem lidar com a interpretação do presente e do passado para forjar identidades úteis para as pessoas no poder, destarte, arqueólogos e educadores têm sido promotores ativos de abordagens críticas. Assim, a arqueologia é capaz de dar voz às “maiorias silenciosas” que estão representadas nos registros materiais, à luz de seus próprios interesses e perspectivas.

É evidente que falar de patrimônio não é garantir consensos: é um campo de disputas sociais e políticas, e é preciso compreendê-lo como uma construção social, realizada num campo de tensões, acordos e conflitos. Somente assim é possível dar sentido ao patrimônio como potencial transformador da realidade, e cabe ao arqueólogo, em sua atuação como educador patrimonial, assumir sua responsabilidade social de relacionar a experiência do passado à do presente e, assim, contribuir na promoção do futuro (PINHEIRO; SIQUEIRA, 2020; FUNARI; ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2008).

Sabe-se que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas. (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 23)

Tal situação é resultado, entre outras causas, do desigual processo de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, que segrega populações e limita o uso de ambientes públicos e comunitários, originando uma representatividade assimétrica em termos da origem étnica, social e cultural, e provocando uma baixa identificação da população, em alguns casos, com o que é reconhecido oficialmente como Patrimônio Cultural. Destarte, é fundamental tecer as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. Assim, as instituições públicas, mais do que determinar valores *a priori* e estabelecer patrimônios, devem assumir funções de mediação e criar espaços de aprendizagem e interação que possibilitem a mobilização, discussão e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio, mediando todo tipo de processo

de patrimonialização, encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural (FLORENCIO et al., 2014).

Florêncio et al. (2014) destacam que é imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas, pois almeja-se uma construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes, que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local, sendo, portanto, as iniciativas educativas consideradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente. Os autores argumentam também que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões do cotidiano das pessoas, de modo que as ações devem fazer sentido e ser percebidas nas práticas diárias. Assim, em vez de preservar lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, as políticas públicas na área deveriam associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados.

Tolentino (2016) aponta algumas falácias a serem desfeitas no campo da Educação Patrimonial. Entre elas, destaco: I) *A metodologia da educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural*, falácia que não reconhece o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura; II) *A educação patrimonial configura uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural*, falácia que parte do pressuposto de levar a luz do conhecimento ao outro, numa relação de poder; III) *A educação patrimonial destina-se aos patrimônios culturais tutelados pelo Estado*, falácia que deve ser desfeita na medida em que ações educativas devem considerar as dimensões sociais e políticas, estimulando o conhecimento e a valorização das referências culturais e identitárias das comunidades, propiciando o sentimento de tolerância para a diversidade cultural; IV) *É preciso conhecer para preservar*, falácia que se desfaz na medida em que a educação patrimonial vai muito além de conhecer

para preservar, sendo imprescindível que se propicie a reflexão crítica e se busque, a partir dessa reflexão, a transformação da realidade, partindo de uma postura dialógica para a construção democrática do conhecimento, não de uma educação instrutivista e homogeneizadora a serviço da manutenção de um determinado *status quo* e de sistemas de dominação vigentes.

Na seara da educação, a Arqueologia e o Patrimônio Cultural devem ser considerados como temas transversais, interdisciplinares e/ou transdisciplinares, na medida em que articulam diversos saberes e possibilitam a união entre o conhecimento ofertado pelo programa curricular e o conhecimento tradicional das comunidades, além de serem temas passíveis de serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino e no âmbito da educação não-formal.

A interação com o patrimônio cultural, onde se inclui o arqueológico, facilita a compreensão e expande as possibilidades de aprendizado, e, a partir da compreensão local, é possível estabelecer sua relação com temas mais amplos, regionais, nacionais e internacionais, utilizando-se o micro para assimilar o macro, além de propiciar a experiência de se sentir parte da História e não mero expectador, através de um ensino crítico, reflexivo e participativo (TORRES; SCHIAVON, 2015). A interação com determinados patrimônios pode ser encarada, ainda, como uma alternativa ao espaço restrito da sala de aula.

No cotidiano escolar, a Arqueologia e o Patrimônio Cultural podem ser utilizados em abordagens extracurriculares, como o caso do Programa Mais Educação com o macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”; ou dentro dos programas curriculares das mais diversas disciplinas, não se restringindo apenas ao ensino de História, como muitos acreditam. Há também a possibilidade de a escola ser alvo de alguma ação de esclarecimento, ou de um Projeto Integrado de Educação Patrimonial, inseridos em processos de licenciamento ambiental de empreendimentos.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (SEB/MEC, 2013, p. 7)

A educação patrimonial no Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com a formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são. (BRASIL, 2012, p. 4)

Assentado em metodologias preexistentes no Iphan, especialmente o Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC, e como produto da participação do Iphan no Programa Mais Educação, em 2012 foi desenvolvido o Inventário Pedagógico, com a prerrogativa de possibilitar ao público o contato com princípios de uma pesquisa de campo, técnicas básicas de levantamento documental, sistematização e interpretação de dados, e difusão de informações, além de propagar preceitos éticos de pesquisa, como o uso responsável e autorizado de imagens, depoimentos e conhecimentos coletados ao longo do levantamento (FLORÊNCIO et al., 2016).

Nessa mesma linha, dentro dos programas curriculares, Zarbato (2017) aponta o método investigatório como uma das primeiras capacitações a serem estimuladas, no intuito de desenvolver habilidades como observação, análise crítica, comparação e dedução, formulação de hipóteses e solução de problemas. A partir do uso do patrimônio arqueológico na educação, formulam-se noções como tempo, espaço, cultura, relações sociais, memória e história (FRAGA, 2010, p. 226¹⁴)

14 FRAGA, Hilda Jaqueline. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

apud TORRES; SCHIAVON, 2015, p. 64), além da noção de pertencimento histórico, entendido como

a apropriação dos bens culturais pela comunidade, com a finalidade de retomar emoções, costumes, modos de viver e formas de entender o mundo que se entrelaçam às reminiscências do tempo pretérito e corroboram para a construção das identidades e coletivas no presente. (PELEGRINI, 2009, p. 35¹⁵ apud TORRES; SCHIAVON, 2015, p. 53)

O universo cultural local é composto pelos saberes comunitários, os quais, independentemente das condições sociais, os estudantes levam para a escola, devendo ser pensados como veículos para a aprendizagem conceitual, levando-os a aprender por meio das relações construídas entre os saberes, estimulando-os a usar seus saberes e ideias na formulação do saber escolar (SECAD/MEC, 2009, p. 37). Nesse sentido, “a educação patrimonial é um caminho para estreitar relações entre as escolas e suas comunidades” (FERNANDES, 2014, p. 33). Torres e Schiavon (2015, p. 63) evocam Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.): “Conte-me e eu esqueço. Mostre-me e eu apenas me lembro. Envolve-me e eu compreendo”.

Numa via de mão dupla, da mesma forma que os saberes locais são veículos para a construção do saber escolar, o estudo do patrimônio cultural é um veículo para o entendimento da formação e andamento das memórias locais, levando a compreender as estratégias de poder, as coletividades e a própria organização da comunidade. Assim, educar utilizando o patrimônio como veículo permite a (re)significação cultural e construção de novos olhares (TORRES; SCHIAVON, 2015).

No *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), apesar de algumas linhas de pensamento e definições já transpostas, são encontradas algumas sugestões que dão uma pequena ideia das infinitas possibilidades para a realização de um trabalho integrado e interdisciplinar nas disciplinas curriculares (Quadro 1).

15 PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

Quadro 1. Possibilidades de trabalhos integrados e interdisciplinares por eixo curricular

(continua)

Eixo Curricular	Possibilidades de trabalho
Linguagem	Dramatizações trabalham a criação verbal, falada ou escrita. Um material coletado pelo estudante pode ser usado para a produção de um artigo de jornal, documentário de televisão, peça de teatro, história infantil ou em quadrinhos, exposição etc., criações estas que demandam o uso imaginativo da linguagem. Os sentimentos e percepções gerados pela observação dos bens culturais podem ser transmitidos em poesia. A pesquisa de linguagens e termos de outras épocas e lugares, comparados com os da atualidade local, auxilia na compreensão dos processos culturais.
Matemática	Desenhar edificações, elaborar mapas de sítios arqueológicos ou examinar um objeto exercita habilidades matemáticas como pesar, medir, calcular alturas, comprimentos, ângulos, áreas e volumes. A utilização de instrumentos de medição (réguas, fitas métricas, fios de prumo etc.) é mais uma habilidade desenvolvida, e podem ser utilizadas medidas e métodos históricos para os cálculos, como pés, léguas, palmos, polegadas etc. Os resultados podem ser analisados, comparados e apresentados em forma de gráficos e escalas.
Ciências	Edifícios e monumentos podem ser usados para o estudo dos fenômenos e das leis da Física. A deterioração dos materiais em prédios, sítios arqueológicos e objetos leva a produzir hipóteses e pesquisas sobre como e por que alguns materiais se deterioram diferentemente de outros. Pode-se utilizar materiais atuais para fazer experiências, como madeiras, metais, ferro, plástico, papel, vidro, pigmentos etc., submetendo-os a diferentes agentes de deterioração.
Tecnologia	Residências históricas com seus sistemas complexos e partes relacionadas entre si podem ser objeto de investigação e comparação com sítios arqueológicos utilizados como habitações. Sistemas de água e de esgotos podem ser objeto de estudos tecnológicos e sobre mudanças do passado para o presente e projeções para o futuro. Objetos como relógios, máquinas de costura ou de escrever, carruagens e automóveis podem ser utilizados em discussões sobre as tecnologias e a revolução industrial. Moinhos, máquinas a vapor, locomotivas, serras e outras máquinas podem ser a base de estudo para a questão da tecnologia e sua consequência na vida humana.

(conclusão)

Eixo Curricular	Possibilidades de trabalho
Arte	As diferentes maneiras de representar um objeto, um edifício ou meio ambiente histórico, arqueológico ou natural levam ao desenvolvimento de habilidades de expressão como a fotografia, a ampliação ou distorção dos ângulos, o uso de lente ou filtro; desenho a lápis ou com pigmentos; técnicas de gravura, impressão, colagem, modelagem etc. O vídeo e o uso da palavra e do som permitem a criação de cenas, músicas, representações corporais, mímicas e danças.
Geografia	O estudo de um centro histórico, um sítio arqueológico ou o meio ambiente natural pode levar à elaboração de mapas e plantas. A comparação com mapas antigos e plantas, a análise dos registros populacionais de uma determinada localidade e a disposição de recursos como água, alimentos e matéria-prima nas proximidades de um sítio são outros artifícios a explorar, tendo como base a evidência histórico-cultural. A procedência dos materiais, as técnicas construtivas, a decoração, podem dar informações para o conhecimento da Geografia Física e Humana.
História	Objetos patrimoniais, edifícios e centros históricos, sítios arqueológicos e paisagísticos podem refletir a maior parte da História do Brasil e do mundo. Os objetos e monumentos do passado são a evidência concreta da continuidade e da mudança dos processos culturais. A comparação da própria casa com as casas do passado leva a compreender as mudanças nos estilos e modos de vida das sociedades ao longo do tempo. A distinção dos objetos do passado e do presente pode ser traçada numa linha de tempo, que pode ser comparada a uma árvore genealógica, situando os familiares em diferentes épocas. Uma entrevista com o proprietário "original" de um edifício antigo pode ser um recurso de imaginação criativa, que vai requerer a pesquisa e a consulta a outras informações e fontes.

Fonte: adaptado de Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

Quanto às ações vinculadas a processos de licenciamento ambiental de empreendimentos¹⁶, a Instrução Normativa Iphan nº 1/2015 prevê que o Projeto de Avaliação de Impacto ao Patrimônio Arqueológico, exigido para empreendimentos classificados como Nível III, contenha proposição de estratégias de esclarecimento e divulgação dos bens culturais junto à comunidade local; e prevê, ainda, a execução de Projeto Integrado de Educação Patrimonial para os empreendimentos dos Níveis III e IV, quando a identificação de bens acautelados na área do empreendimento leve à execução de um Programa de Gestão.

Independentemente do patrimônio, arqueológico ou não, ser utilizado em abordagens extracurriculares, dentro dos programas curriculares ou em ações vinculadas a processos de licenciamento ambiental, é possível servir-se da sequência sugerida por Grunberg (2000) para emprego dos bens culturais como ferramenta: *observação*, *registro*, *exploração* e *apropriação*, podendo algumas destas etapas ocorrerem de forma simultânea.

A *observação* se desenvolve através de percepção visual/sensorial, perguntas, experimentação, medição, dedução, comparação etc., e busca identificar o objeto, sua função e significado. O *registro* se desenvolve em atividades de desenho, descrição verbal ou escrita, gráficos, mapas, fotografias, maquetes etc., por meio das quais são registrados os dados materiais e simbólicos, históricos e culturais dos bens, para a fixação do conhecimento, aprofundamento, análise crítica, desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional. A *exploração* levanta discussões e propõe hipóteses, amplia a pesquisa buscando outras fontes, com o objetivo

16 Conforme Anexo I da Instrução Normativa (IN) Iphan 1/2015, os empreendimentos são classificados em cinco tipos: os de Nível I são de baixa interferência sobre as condições vigentes do solo, localizados em áreas alteradas, não coincidentes com sítios arqueológicos cadastrados; os de Nível II são de baixa e média interferência sobre as condições vigentes do solo e com características e dimensões compatíveis com a adoção de ajustes ou medidas preventivas em campo; os de Nível III são de média e alta interferência sobre as condições vigentes do solo, grandes áreas de intervenção, com limitada ou inexistente flexibilidade para alterações de localização; os de Nível IV são de média e alta interferência sobre as condições vigentes do solo e cuja localização precisa somente será possível definir depois da fase de Licença Prévia; por fim, há o Não se aplica - NA, que são empreendimentos para os quais o Iphan, *a priori*, não exigirá a aplicação da IN, sem prejuízo da incidência da Lei nº 3.924/1961.

de desenvolver a capacidade de análise e julgamento crítico, levando à interpretação de evidências. A *apropriação* pode envolver recriação e interpretação através de diferentes formas de expressão como dramatização, exposição, pintura, escultura, dança, música, filme etc., e esta etapa objetiva desenvolver a participação.

O IPHAN E A ARQUEOLOGIA EM RORAIMA

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma Autarquia Federal criada em 1937, vinculada atualmente ao Ministério do Turismo. A Superintendência em Roraima foi estabelecida em 2009, originada da 1ª Diretoria Regional, criada em 1979. A missão do Instituto é promover e coordenar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País.

O Patrimônio Arqueológico Brasileiro, ao qual as gerações atuais e futuras têm direito, é finito, irrecuperável e insubstituível, pertencente a toda a sociedade e protegido pela legislação brasileira, especialmente pela Carta Constitucional de 1988 (artigos 20, 23, 24, 30, 215, 216), pelo Decreto-Lei nº 25/1937 e pela Lei Federal nº 3.924/1961; e ainda por convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Mas vale destacar que **a proteção aos bens arqueológicos é tácita, ou seja, independe de seu registro no Iphan.**

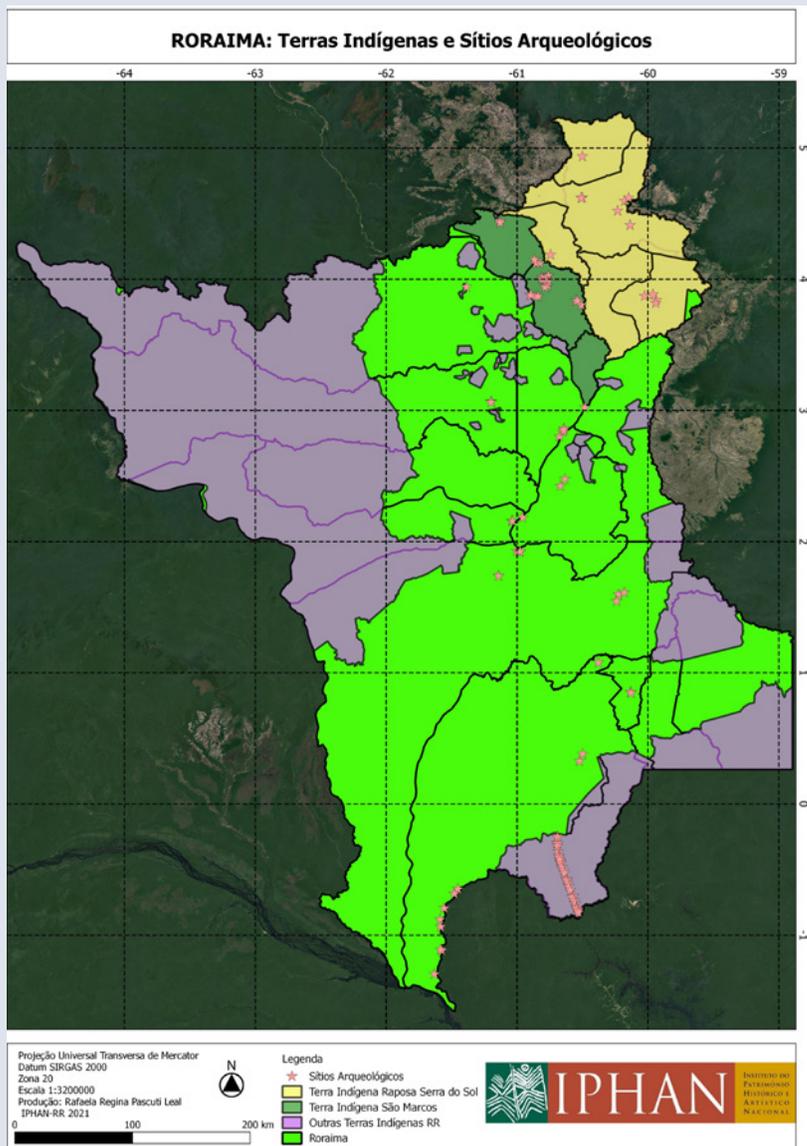
Considerando que o Patrimônio Arqueológico é legalmente protegido, é importante esclarecer que escavações em sítios arqueológicos só podem ser realizadas por arqueólogos devidamente habilitados pela Lei nº 13.653/2018, e com a devida autorização do Iphan, emitida por meio de portaria no *Diário Oficial da União*; e atividades de detectorismo em áreas de sítios arqueológicos são terminantemente proibidas. Caso sejam encontrados fortuitamente sítios ou materiais arqueológicos, o órgão deve ser comunicado imediatamente. Os materiais arqueológicos não possuem valor monetário e sua comercialização é crime; além disso, danos ao patrimônio arqueológico causados

por obras ou atividades de coleta não autorizadas são passíveis de sanções civis, penais e administrativas (Lei 3.924/1961).

Atualmente, há cerca de 200 (duzentos) sítios arqueológicos conhecidos pelo Iphan no estado de Roraima (entre líticos, cerâmicos, rupestres etc.). O estado de Roraima possui um alto potencial arqueológico, especialmente devido à extensa e milenar presença de diversas etnias indígenas, como Macuxi, Wapichana, Taurepang, Yanomami, Ingarikó, Wai-Wai, Patamona, Saporá, Yekuana, Waimiri Atroari e Warao (venezuelana), entre outras, que reflete em diversos territórios demarcados, o que contribui sobremaneira para a preservação do patrimônio e de seus povos detentores. Apesar disso, os estudos relacionados à Arqueologia de Roraima são ainda incipientes.

Figura 1.
Terras indígenas e sítios arqueológicos em Roraima

Fonte:
Rafaela Regina Pascuti Leal (2021).



Há três sítios arqueológicos datados no Estado, sendo dois pré-coloniais e um histórico. Os sítios arqueológicos pré-coloniais são: 1) Sítio Arara Vermelha/Pedra do Sol, em São Luiz do Anauá-RR, com um processo de ocupação contínua de pelo menos 8.000 anos, dividido em três momentos, um há 9.400 anos A.P.¹⁷, outro há 4.000 anos A.P., e um terceiro entre os séculos VII e XI da era cristã (CAVALLINI, 2019; SANTOS JUNIOR, 2018; VALLE, 2017); e 2) Pedra Pintada, em Pacaraima-RR, com, pelo menos, três momentos de ocupação: inicialmente, por um grupo caçador-coletor-pescador, há mais de 4.000 anos A.P., que realizou as pinturas; posteriormente, em torno de 1.200 anos A.P., iniciaram a produção de cerâmica, o que indica a prática da horticultura ou agricultura; e, mais tarde, provavelmente no século XVII da era cristã, entraram em contato com os europeus (RIBEIRO, 1989).

O sítio arqueológico histórico são as Ruínas do Forte São Joaquim do Rio Branco, em Bonfim-RR, fortificação construída sob o comando dos portugueses (e com mão de obra indígena) em 1775, a fim de evitar invasões dos espanhóis, holandeses e ingleses, e desativada em 1900, ficando muitos anos abandonada, sendo saqueada para reaproveitamento de materiais em outras construções (COSTA, 2015; VIEIRA, 2003; FARAGE, 1991). As Ruínas do Forte São Joaquim do Rio Branco foram anexadas ao Conjunto das Fortificações Brasileiras e são o único bem do Estado tombado em nível federal. Atualmente, encontram-se em processo de tombamento pelo Iphan o Conjunto Arquitetônico da Fazenda São Marcos e a Casa de Cultura Madre Leotávia Zoller, ambos em Boa Vista.

É perceptível, também, que nem sempre a atuação do Iphan chega a todos os lugares, especialmente nas comunidades do interior do Estado, e o órgão vem trabalhando nessa tentativa de aproximação por meio do diálogo com as instituições de educação, comunidades, associações e conselhos indígenas,

17 Antes do Presente (A.P.), ou Before Present (B.P.) é uma forma muito usada na arqueologia para indicar a temporalidade de algo, e tem relação com o método de datação por Carbono 14, que foi descoberto em 1950, sendo este o ano referencial de “presente”. Assim, quando se fala em 9.400 A.P., significa 9.400 anos antes de 1950, ou seja, o ano de 7.450 antes de Cristo (a.C.). Para fazer a conversão, basta subtrair a datação A.P. do número 1.950: se o valor for negativo, é antes de Cristo (a.C.); se for positivo, é depois de Cristo (d.C.).

caso em que se encontra o projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima, desenvolvido a partir de uma parceria entre o Iphan RR e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), levando oficinas de Educação Patrimonial a todos os *campi* do Estado.

ARQUEOLOGIA E O PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR: PATRIMÔNIO CULTURAL E TERRITÓRIO EM RORAIMA

O Projeto não foi propriamente focado no tema arqueologia: objetivava identificar referências culturais nas memórias dos estudantes que se relacionassem ao seu lugar, à sua identidade e à sua herança cultural, e, dentro dessas discussões, esperava-se que pudessem surgir indicações de diversos patrimônios, reconhecidos ou não pelo poder público, inclusive patrimônio arqueológico. Foram discutidos os conceitos de cultura, patrimônio cultural (material e imaterial), herança cultural, referências culturais, bens culturais e identidade.

As discussões buscaram a dessacralização do patrimônio, transmitindo a ideia de que Patrimônio Cultural é tudo aquilo que é reconhecido por um determinado grupo, geralmente passado de geração em geração, e independe de reconhecimento do Estado, sendo que, na verdade, o caminho ideal é o reconhecimento e a indicação do patrimônio pela própria comunidade, para depois o poder público fazer seu reconhecimento formal, e não o poder público fazer o caminho inverso, de forma impositiva, que em nada colabora para que a população reconheça, se identifique e proteja o patrimônio imposto.

O que se vê, muitas vezes, é a oficialização de patrimônios “monumentais” representantes de grupos dominantes, enquanto os patrimônios das minorias e dos grupos marginalizados são silenciados. Em Roraima não é diferente: considerando o enorme contingente de indígenas, negros e imigrantes presentes no Estado, quais patrimônios oficialmente reconhecidos os representam?

No projeto Memórias do Meu Lugar, que contou com a participação de estudantes indígenas e não indígenas, brasileiros e imigrantes (da Guiana e Venezuela), e migrantes ou descendentes

de migrantes de diversas partes do País, especialmente do Nordeste, buscou-se dar liberdade aos participantes para identificarem seus patrimônios. Na dinâmica desenvolvida nas oficinas e também nas histórias de vida, não foram citados pelos estudantes especificamente sítios ou materiais arqueológicos como referências culturais, mas a grande maioria já tinha ouvido falar do tema, especialmente sobre o sítio arqueológico Pedra Pintada, que é um dos mais conhecidos do Estado.

De qualquer forma, Arqueologia é um tema que desperta curiosidade no público, especialmente crianças e adolescentes. Envolve o imaginário ligado à “caça ao tesouro” e aventuras ao estilo Indiana Jones, muitas vezes confundindo-se até com o estudo dos dinossauros (que são, na verdade, estudados pela Paleontologia). Apesar de ser uma visão equivocada da Arqueologia, essa curiosidade abre caminho para introduzir e apresentar a ciência como ela é de verdade, seu objeto de estudo e seu campo de atuação.

O interesse surgiu principalmente de um grupo de alunos do *Campus* Novo Paraíso (CNP), em Caracaraí-RR, que me procurou no intervalo da oficina para falar sobre o assunto, questionando como era a formação e o mercado de trabalho em arqueologia, o que poderia ser encontrado no estado de Roraima, dentre outros questionamentos rodeados de muita curiosidade, especialmente quando lhes foram mostradas fotos de alguns sítios e artefatos do Estado. Desse modo, o diálogo inicial despertou a curiosidade, introduziu o tema; e, a partir das definições básicas apresentadas neste texto, espera-se abrir caminho para novas possibilidades de projetos voltados mais diretamente ao patrimônio arqueológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Educação patrimonial para o programa Mais Educação**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

CAVALLINI, M.S. **O sítio Pedra do Sol**: contextualização da confecção de petróglifos no processo de ocupação de um abrigo na transição entre Pleistoceno e Holoceno, no Norte-amazônico. Projeto de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). São Paulo, 2019. Projeto submetido ao IPHAN. (Processo 01419.000026/2019-27.)

COSTA, G.G. **Fortes portugueses na Amazônia Brasileira**. Tese (Pós-Doutorado em Relações Internacionais - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. 142 p.

FARAGE, N. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas do rio Branco e a colonização. São Paulo: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FERNANDES, M.A. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do programa Mais Educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. 118 p. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-do-macrocampo-cultura-artes-e-educacao-patrimonial-do-programa-mais-educacao-em-uma-escola-da-rede-municipal-de-juiz-de-fora/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FLORENCIO, S.R.R. et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014. 63 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

FLORENCIO, S.R.R. et al. **Educação patrimonial**: inventários participativos. Brasília: IPHAN, 2016. 134 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

FUNARI, P.P.A. **Arqueologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FUNARI, P.P.A.; ROBRAHN-GONZÁLEZ, E.M. Ética, capitalismo e arqueologia pública no Brasil. **História**, Franca, v. 27, n. 2, p. 13-30, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2020.

GRUNBERG, E. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 159-180, jun. 2000. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2133>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

PINHEIRO, A.R.S.; SIQUEIRA, G.. Instrumentos possíveis para uma intervenção nas cidades - Parte I. In: **Formação de mediadores de educação para Patrimônio**. Universidade Aberta do Nordeste; Fundação Demócrito Rocha, 2020. Fascículo 11, p. 162-176.

RIBEIRO, P.A.M. et al.. Levantamentos arqueológicos no Território Federal de Roraima – 3ª etapa de campo: 1987. **Revista do CEPA**, v. 16, n. 19, Santa Cruz do Sul, 1989.

SANTOS JUNIOR, V. et al. Direct Dating of Petroglyphs in Rio Grande do Norte, Brazil. **Rock Art Research**, Melbourne, v. 35, n. 1, p. 85-97, 2018.

SEB/MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 48 p. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

SECAD/MEC. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, 92 p. 2009. (Série Mais Educação.) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8203-12-rede-saberes-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2021.

TOLENTINO, A.B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, A.B.; BRAGA, E.O. (orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, Caderno Temático n. 5, p. 38-48, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

TORRES, T.C.P.; SCHIAVON, C.G.B. Educação Patrimonial e o ensino de História das Cidades. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 52-71, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/3030. Acesso em: 19 jan. 2021.

VALLE, R.B.M. **Projeto Pedra do Sol**: Datação relativa e contextualização arqueológica de gravuras rupestres na Amazônia brasileira – Roraima. Relatório Técnico Preliminar e Cadernos de Imagens. Santarém, 2017. Relatório submetido ao IPHAN. (Processo 01419.000186/2014-61.)

VIEIRA, J.G. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 272 p.

ZARBATO, J.A.M. Educação patrimonial e aprendizagem histórica: percursos epistemológicos na história ensinada. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-55, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26813>. Acesso em: 19 jan. 2021.

3. A ARQUIVOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO

Gaspar Osorio Henriques

A profissão de arquivista está regulamentada desde 1978, ou seja, há mais de quatro décadas o exercício dessa profissão em nosso país é oficial. Mesmo assim, ainda é uma profissão pouco conhecida, e não há muitos profissionais atuando, principalmente na região Norte do Brasil. No entanto, se considerarmos o exercício da profissão, este remonta à Antiguidade, pois a necessidade de organizar e guardar documentos é condição humana, nascida quase ao mesmo tempo que a invenção da escrita, quando o homem passou a documentar e registrar suas atividades, seus feitos, em suportes dos mais diversos, antes mesmo da invenção do papel.

Como forma de ilustrar o quão antigo é o ofício de arquivista, em algumas traduções da Bíblia é possível verificar menção a esse profissional, como no trecho a seguir, do segundo livro de Reis, capítulo 2, versículo 18, onde se lê: “Eles mandaram convocar o rei; e o administrador geral do palácio, Eliaquim, filho de Hilquias, o escrivão Sebna, e o cronista e arquivista real Joá, filho de Asafe, vieram todos ao encontro deles”.

Considerando então que a prática humana de guardar seus registros documentais vem de muito longe, já faz parte da nossa natureza preservar e conservar nossos documentos para a posteridade, como fonte inquestionável da memória. Os arquivos são os repositórios fundamentais para a efetiva narrativa da história do ser humano, individual ou coletiva. Do nascimento até a morte, a vida de cada indivíduo é cercada de documentos que comprovam sua existência (certidão de nascimento, fotografias, vídeos...), suas conquistas (bens pessoais e patrimoniais, como diplomas, notas fiscais, escrituras de bens imóveis...) até o seu último suspiro (certidão de óbito), constituindo, por assim dizer, a sua trajetória histórica documentada, registrada, a sua memória documental.

Como se pode observar, temos uma relação muito estreita com os documentos ao longo de nossas vidas, em todas as áreas

e aspectos, e, mesmo assim, a importância dos arquivos nem sempre é percebida. É conveniente ressaltar que, sob a ótica da Arquivologia – ramo do conhecimento que se dedica aos estudos e técnicas de organização, gerenciamento, preservação e conservação dos documentos –, o termo **arquivo** é “o conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independente da natureza do suporte” – segundo a definição do *Dicionário de Terminologia Arquivística* (ARQUIVO NACIONAL, 2005).

Percebida a dimensão que os arquivos têm em nossas existências de maneira geral, podemos agora nos voltar ao entendimento da sua importância no âmbito escolar e da Educação, tendo em vista que o percurso de formação e instrução de cada indivíduo abrange um tempo bem significativo da sua vida, se considerarmos a trajetória do ensino fundamental às mais altas titulações acadêmicas que alguém pode conquistar.

Dentre os aspectos a se considerar, destacamos sua relevância no que tange à documentação produzida e acumulada numa instituição de ensino, que vai desde a função administrativa, englobando os documentos da sua criação ou fundação e os de funcionamento e operacionalização, e chega aos assuntos finalísticos, como os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, os relatórios, as atas das formaturas e os diplomas dos estudantes. Toda essa documentação vai constituir a memória institucional, que servirá não somente para comprovar a trajetória histórica da instituição, como também o seu papel e importância na comunidade, na sociedade em que está inserida. Constitui, assim, uma fonte inesgotável de informação, que poderá contribuir à pesquisa histórica, ao patrimônio cultural de um povo.

Medeiros (2003, p. 6) nos diz que “a documentação escolar também possui valor histórico-cultural; tais documentos são fontes para a história da educação, manifestação ou representação da memória”. Nessa mesma direção, Mogarro (2006, p. 83) destaca que

Estabelecendo um recorte específico neste universo das fontes de informação para a história da educação e para a história da escola, perspectivamos de forma particular os documentos que integram os arquivos escolares. O lugar que eles ocupam decorre da riqueza de seus documentos e do leque de temas e problemas que é possível investigar, numa aproximação significativa aos quotidianos escolares e às práticas pedagógicas.

Para Furtado (2011, p. 150),

As instituições escolares constituem, independentemente de suas origens ou natureza, uma amostra significativa do que realmente acontece no contexto educacional de um determinado país. Juntamente com seus atores, as instituições escolares produzem diversos tipos de documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico, exigidos pela administração e pelo cotidiano burocrático, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. Desse modo, as escolas apresentam-se como espaços portadores de fontes de informações fundamentais para a formulação de pesquisas, interpretações e análises sobre elas próprias, as quais permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente, da História da Educação.

Os arquivos escolares são parte integrante do patrimônio cultural da comunidade em que a instituição de ensino está inserida. Por essa razão, têm valor inestimável, e é fundamental que sejam preservados. Como afirma Gomes e Monteiro (2016, p. 73), “o investimento em educação voltada para o reconhecimento do patrimônio cultural de uma comunidade pode ajudar a construir um conjunto de significados para o aluno, que passa a ter um entendimento pessoal do local onde vive”. Ao perceber-se como alguém que age e interage em seu meio, faz-se toda a diferença na sua formação/construção como cidadão, pois toma consciência de que é peça fundamental para a engrenagem que movimenta a comunidade, a sociedade, a cidade, o país, o mundo.

Mogarro (2006, p. 77) afirma que “Os arquivos e os seus documentos têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação”. Isso porque cada vez mais se tem percebido, por parte dos pesquisadores e historiadores, o grande potencial que os arquivos escolares encerram como

fonte informacional. Em seguida, a autora portuguesa continua: “Eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre vários discursos que são produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas”. Dessa maneira, fica muito evidente a inequívoca contribuição que cada elemento constitutivo do ambiente escolar traz para a consolidação dos arquivos escolares como manancial de informação.

Isso também converge com a percepção assinalada nas palavras de Vidal (2005b, p. 71)

Os arquivos escolares têm emergido nos últimos dez anos como temática recorrente no campo da história da educação. Relatos de experiências de organização de acervos institucionais, narrativas sobre as potencialidades da documentação escolar para a percepção da cultura escolar pretérita (e presente), (...) vêm mobilizando investigadores da área, renovando as práticas da pesquisa e suscitando o uso de um novo arsenal teórico-metodológico.

Essa compreensão também é notada por Bellotto (2006, p. 227) quando nos afirma que uma das atividades dos arquivos públicos que “melhor pode desenhar seus contornos sociais, dando-lhe projeção na comunidade, trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro” são os “seus serviços editoriais, de difusão cultural e de assistência educativa”.

Ainda que não restem dúvidas quanto à importância e valor inestimável que os arquivos escolares encerram, tão brilhantemente destacado pelas autoras citadas, Mogarro (2006, p. 78) também chama a atenção para a quase invisibilidade desses mananciais informativos, quando nos afirma:

No caso dos arquivos escolares, trabalhamos com documentos que estão depositados, na maior parte das situações, no silêncio desses mesmos arquivos e aí permanecem (resta saber se, de facto, ainda permanecerão) até que o investigador proceda a uma avaliação da sua pertinência no processo de investigação, em função dos problemas previamente formulados.

Dessa maneira, compreendemos que é preciso avançar mais, ir além do reconhecimento da importância dos arquivos das escolas: faz-se mister torná-los visíveis, promover no ambiente interno e externo da instituição a divulgação dos acervos arquivísticos escolares como importantes fontes de informação, rompendo o “silêncio” da sua existência.

É nesse sentido que compreendemos quão importante é esse envolvimento de todos os segmentos da escola, como destaca Vidal (2005b, p. 72) quando diz que:

A literatura vem demonstrando a importância em associar alunos, professores e funcionários à organização e manutenção dos acervos escolares, na certeza de que a perenidade dessas iniciativas repousa no seu acolhimento pelo efetivo da escola. Despontam, assim, argumentos em defesa da necessidade de integrar o funcionamento da secretaria à prática do arquivo permanente, gerando instrumentos de trabalho próprios ao universo documental da escola; e sobre a relevância de tornar o arquivo *vivo*, seja pela participação de alunos e professores na atividade de organização e guarda do acervo, seja pelo uso de alguns documentos escolares em sala de aula.

Para Gomes e Monteiro (2016, p. 69), a

aproximação arquivo-escola é fundamental para que o indivíduo tenha o hábito de buscar nos arquivos as informações de que necessita. Cabe aos profissionais de arquivo e ao poder público a difusão dos acervos, tornando-os disponíveis e acessíveis, e cabe aos profissionais de educação se capacitarem para o uso desse tipo de recurso pedagógico.

Esta afirmação é de extrema relevância, no entanto, nos deparamos com a cruel realidade de que, no nosso país, a presença de profissionais de arquivo em instituições escolares é quase inexistente. Excetuam-se alguns Institutos e Universidades Federais, e mesmo nestas instituições os acervos documentais nem sempre estão disponíveis, ou sequer são conhecidos pelos profissionais de educação.

Isso fica muito explícito no texto em que Bonato (2005, p. 210) reflete sobre

A falta de recursos financeiros e materiais, de mão-de-obra especializada para o trato da documentação, provocando o manuseio inadequado, vem aliar-se aos fatores relacionados. Fica evidente que a forma de preservação e conservação da documentação por parte das escolas pode constituir-se uma barreira no processo de pesquisa em seus arquivos.

Ainda, de acordo com Gomes e Monteiro (2016, p. 67),

Os arquivos, escolares ou não, podem e devem ser utilizados como instrumentos pedagógicos, professores e alunos devem recorrer a eles para a formulação de um processo de aprendizado mais dinâmico, rompendo a ideia de arquivos como locais de perpetuação do poder, observando-os como locais privilegiados de recursos informacionais, que possibilitam a produção de novos conhecimentos (...).

Essa apropriação dos acervos documentais arquivísticos ainda é uma cultura muito pouco explorada e difundida, não só pela falta de estrutura dos arquivos institucionais, como também pela equivocada ideia de que somente as bibliotecas seriam fontes de pesquisa. Não podemos esquecer que, nos acervos arquivísticos das instituições de ensino, poderemos encontrar registros da vida acadêmica de personalidades relevantes, que se sobressaíram nos autos da História, das Artes, da Política, das Ciências e de tantas outras áreas do conhecimento. Seja do passado, do presente ou do futuro, pois nunca se sabe qual espaço um estudante de uma determinada escola ocupará no cenário do amanhã. Eis um dos principais motivos para que a documentação de todos os que passam pela escola seja muito bem organizada, guardada e preservada, pois são potenciais registros históricos de alguém que poderá se destacar na comunidade ou no mundo, ou mesmo simplesmente um anônimo e desconhecido, mas que tem seu legado preservado.

Famoso ou não, integra a memória da escola e poderá ser uma fonte de pesquisa muito importante, como nos afirma Vidal (2005a, p. 24): “integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno”.

Como assinalam Gomes e Monteiro (2016, p. 68):

A aproximação escola-arquivo pode ter um papel fundamental na recuperação da identidade, da valorização dos bens culturais, pois o indivíduo que traz, desde a sua infância, a preocupação com os bens culturais de sua cidade, seu estado, seu país, parece ser um indivíduo mais consciente de seu passado e, portanto, mais capacitado a contribuir para a formação de um futuro melhor.

Nesse sentido, os autores apontam para um outro aspecto importantíssimo dos arquivos escolares, que é a sua relevância no que tange à Educação Patrimonial, que os autores definem, seguindo o entendimento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), como “um processo permanente e sistemático do trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (GOMES; MONTEIRO, 2016, p. 66).

Essa ideia é também entendida por Mogarro (2006, p. 79) ao comentar que

as escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola.

Por essa razão se consolida o entendimento de quão essencial é a preservação do patrimônio documental para a cultura de uma comunidade, de um país, como também assinalam Dropa e Oliveira (2015, p. 2732), quando afirmam que “A Preservação deve ser entendida como um direito do cidadão comum à cultura, à memória coletiva e ao passado histórico, formando uma dimensão fundamental da Cidadania Cultural”.

CONHECIMENTO ARQUIVÍSTICO NA EXECUÇÃO DO PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR

Ao participar da primeira reunião de construção do projeto Memórias do Meu Lugar, vislumbramos a oportunidade de experimentar na prática o que disse José Manuel Moran (2007) quando escreveu “Num sentido amplo todos somos educadores”, no contexto mais desafiador que esse pensamento exprime - tendo em vista as peculiaridades do profissional da arquivologia no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), quais sejam: apresentar, na forma mais prática possível, noções básicas do trabalho técnico de um servidor público recém-chegado na instituição, que exerce um cargo novo e desconhecido não somente pelos próprios pares, como também pelos discentes, pela própria instituição e pela comunidade externa.

Esse desafio toma proporções ainda maiores quando nos deparamos com a incipiência na concretização do trabalho arquivístico, diante das condições que a falta de estrutura física adequada impõe, assim como os entraves costumeiros na proposição de mudanças de paradigmas e implantação de novas rotinas no tratamento dos documentos da instituição. Isso significa que, sem essas condições, diminui a visibilidade dos resultados do trabalho desenvolvido. Ou seja, sem um arquivo físico devidamente organizado dentro dos padrões que a técnica exige, o trabalho fica ainda mais adverso; não impossível de ser realizado, no entanto, mais demorado e praticamente invisível.

Ainda assim, sem muito o que mostrar para convencer de que é possível realizar um bom trabalho de guarda e preservação documental a partir de práticas simples de manuseio e organização, encontramos no projeto Memórias do Meu Lugar a oportunidade de levar esses conhecimentos práticos aos estudantes que se engajaram no Projeto, pois, como já mencionado anteriormente, os registros documentais fazem parte de nossas vidas, estão vinculados à nossa trajetória do nascimento à morte e além dela, como legado, como memória.

A ideia principal em trabalhar os conceitos de documento, de arquivo e de organização, conservação, preservação e guarda

documentais era exatamente trazer a conscientização de que todos nós temos, ainda que muitas vezes sem nos darmos conta, o hábito e a necessidade de registrar e guardar documentos, que são fontes informacionais e testemunhos de nossas atividades humanas, que integram e narram nossa história, nossa memória e nosso(s) lugar(es).

Com esse entendimento, construímos uma pequena oficina teórico-prática, onde procuramos apresentar a Arquivologia, o profissional que a estuda e a exerce, bem como os conceitos básicos necessários para a sua compreensão e aplicação prática, não somente na execução do Projeto, mas nas suas vidas, haja vista a importância de manter seus documentos e registros bem acondicionados, bem organizados, e manuseados com os cuidados exigidos pelos diferentes suportes documentais que, possível e provavelmente, tenham em suas casas e utilizariam no desenvolver do Projeto.

Notamos como foi reveladora e instigante aos estudantes a demonstração da existência da Arquivologia, de um profissional e de uma profissão de nível superior que era, até então, para eles desconhecida, e para alguns ofereceu até o vislumbre de uma possível escolha profissional no futuro. Demonstramos para eles que, a partir de pequenas ações de manuseio, de acondicionamento e de guarda dos seus registros documentais, pessoais e familiares, obtêm-se impactos muito positivos na preservação e nas facilidades que o acesso rápido possibilita em uma eventual pesquisa urgente nos seus documentos, desde que estes estejam minimamente organizados. Nesse aspecto, não há dúvidas de que algumas sementes foram lançadas, seja pelo conhecimento de uma nova perspectiva profissional, seja pelo despertar para os muitos benefícios com que a disciplina e a organização podem transformar suas vidas pessoais e profissionais.

As experiências vivenciadas com as oficinas ministradas em cada *campus* do IFRR, que nos possibilitaram conhecer um pouco do dia a dia em sala de aula dos estudantes, suas realidades e perspectivas, foram, sem dúvida, muito ricas. Isso por nos proporcionarem sair do nosso cotidiano profissional, da nossa sala, do nosso mundo particular em que muitas vezes

nos fechamos, concentrados nas demandas do trabalho que caracteriza a atividade-meio de uma instituição educacional – e, de repente, estamos em contato direto com aqueles que são o núcleo da atividade-fim, ou seja, os estudantes. É aqui que surge o entendimento do quanto a Educação é transformadora, do quanto o papel de cada servidor é importante, e de que seu trabalho contribui no aprendizado e na formação acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. (Publicações Técnicas, n. 5.)

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BÍBLIA, A.T. 2 Reis. In: BÍBLIA, Português. **Bíblia do obreiro: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013. p. 417.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 10, p. 193-220, jul./dez. 2005.

DROPA, Marcia Maria; OLIVEIRA, Rita de Cássia da S. As relações entre educação, cultura e patrimônio: apontamentos teóricos. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR, 26 a 29/10/2015, p. 2729-2743.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em história da educação. **CID: Revista Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

GOMES, Priscila Ribeiro e MONTEIRO, Magno Vinícius da Silva. Arquivo e escola: buscando ações extensionistas como possibilidade de aproximação. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n. 10, p. 62-80, 2016.

MEDEIROS, R.H.A. Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento. In: **Anais do Colóquio do Museu Pedagógico**, 3, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, set./dez. 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MORAN, José Manuel. Todos somos educadores. **Educação transformadora**, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/educadores.pdf . Acesso em: 5 abr. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação. Dossiê: Arquivos Escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul./dez. 2005b, p. 71-73.

4. LUGAR E NÃO LUGAR EM TERRITÓRIO RORAIMENSE: INTERSECÇÕES ENTRE PATRIMÔNIO E MEMÓRIA

Marcos Antônio de Oliveira

Luciana Marinho de Melo

Ana Paula Franchi

O PATRIMÔNIO CULTURAL E AS COMUNIDADES

O Patrimônio Cultural é um conceito que envolve diversas disciplinas, sobretudo a Educação, História, Sociologia, Arqueologia e Antropologia. Silva (2020, p. 2), citando Françoise Choay em *Alegoria do Patrimônio*¹⁸, faz referência ao desenvolvimento da preservação do patrimônio na era moderna a partir da Revolução Francesa de 1789, onde a palavra patrimônio estava ligada à ideia de “herdar” e de possuir “bens”, fortalecendo a concepção de que o Estado deveria preservar as memórias e as referências culturais que possam conter uma importância artística, histórica e cultural para a sociedade.

Em sintonia com esse conceito, nossa Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, afirma que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Assim, como órgão estatal responsável por essa preservação, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) tem a função de “assegurar a permanência e usufruto dos bens culturais do país para as gerações presentes e futuras [e], segundo o próprio site do Iphan, tem o intuito de proteger e promover esses bens” (SILVA, 2020, p. 2).

Inicialmente, o patrimônio histórico reconhecido pelo Estado brasileiro era representado principalmente por monumentos, edifícios e obras de arte de cunho luso-brasileiro e europeu. Entretanto, a partir dos anos 2000 houve o reconhecimento e inclusão da categoria de patrimônio imaterial (por meio do Decreto nº 3.551/2000), definido pelo Iphan

18

CHOAY, Françoise. *Alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70, 2014.

como “práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)” (IPHAN, 2020).

Dessa maneira, é possível considerar patrimônio cultural roraimense desde o Forte São Joaquim do Rio Branco até a língua Wapichana na região da Serra da Lua, as panelas de barro Macuxi, os sítios arqueológicos Corredeiras do Bem-Querer na cidade de Caracarái, a Pedra Pintada na Terra Indígena São Marcos, as cestarias Ye’Kuana, entre outros e outras mais (ALBUQUERQUE, 2019).

Esses conjuntos de expressões culturais tanto materiais como imateriais, para que possam gozar das políticas públicas patrimoniais, precisam ser reconhecidos pelo Iphan. Para tanto, um dos instrumentos utilizados pela instituição é o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC). Segundo Silva (2020, p. 4), “o INRC é um instrumento de identificação de bens culturais tanto imateriais quanto materiais e tem por objetivo identificar, documentar e registrar sistematicamente os bens culturais expressivos da diversidade cultural brasileira”. Esse processo é amparado e organizado por quatro categorias de bens culturais: saberes, celebrações, linguagens e espaços.

A grande mudança no método trazido pelo INRC foi a necessária participação de membros da comunidade,

como mestres de algum grupo ou tribo, pessoas que vivem dentro de determinados círculos de certa manifestação, ou cidadãos que vivem em determinados lugares há várias décadas e que podem contribuir de maneira rica para o Inventário. Essa é a verdadeira meta do Inventário: aproximar cada vez mais os cidadãos dos profissionais e dos técnicos do IPHAN para uma obtenção de resultados mais ampla e completa. (SILVA, 2020, p. 4)

Esse procedimento, possibilitando a participação das comunidades por meio do Inventário, permite uma ligação maior com os sujeitos culturais e os instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro no reconhecimento de bens patrimoniais, onde, segundo Fonseca (2003, p. 87), essas pessoas deixarão de ser

“informantes” e poderão se tornar também “intérpretes” do seu patrimônio cultural.

O referido decreto estipula a criação de livros temáticos, onde serão registrados os bens culturais. Um desses livros é nomeado como “Livro dos registros dos lugares”. Segundo Arévalo (2005, p. 8), “o espaço pode e traz uma memória coletiva, fundamentada pela realização nele de práticas culturais e que, por isso, deve ser preservado”. Essa relação entre patrimônio, lugar e memória é o que queremos perceber no decorrer deste texto.

LUGAR E NÃO LUGAR

O antropólogo francês Marc Augé, no ano de 1994, lançou um livro chamado “Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade”. Esse livro produziu alguns conceitos que não eram novos, mas foram ressignificados com a abordagem de Augé, o que acabou ocasionando uma grande repercussão. O centro do seu livro é o desenvolvimento dos conceitos de supermodernidade, lugar e não lugar. Ainda que, em partes, alguns desses conceitos se distanciem da realidade apresentada aos pesquisadores deste projeto, é preciso apresentá-los para que, assim, se promova um contraponto necessário.

Supermodernidade, para Marc Augé, tem relação com excessos. Segundo o autor, vivemos uma época de superabundância factual, espacial e das referências individuais. Somos conduzidos por um excesso de informação e imagens, e por fluxos econômicos, políticos e de indivíduos, de forma mundial. As telecomunicações tornam possíveis conexões de quase todos os cantos do planeta, ofuscando nossa percepção de tempo e espaço. Os meios de transporte cada vez mais velozes diminuem o espaço e o tempo, tornando tudo mais fluido, entretanto, criando a uniformização.

Augé compreende como resultado da supermodernidade o surgimento do não lugar, que, segundo o autor, é “um espaço que não pode se definir como identitário, relacional e histórico” (1994, p. 73). Ou seja, é um espaço construído com um objetivo funcional definido, na sua maioria, para o consumo. Ele inclui nesses espaços “as vias aéreas, ferroviárias, rodoviárias e

os domicílios móveis considerados ‘meios de transporte’ (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer, e as grandes superfícies da distribuição” (1994, p. 73). Seus exemplos mais potentes se referem aos *shopping centers* e aos supermercados e hipermercados, locais onde as construções se reproduzem em qualquer parte do País ou do mundo.

Entrando em um *shopping center* em Roraima ou em São Paulo, ou em uma rede de supermercados ou hipermercados, teremos a sensação de não estar ausentes de nosso lugar. As semelhanças arquitetônicas dos prédios, as presenças das mesmas lojas e mercadorias, nos farão sentir uma certa familiaridade. Nesse sentido, Reis (2013, p. 139) enxerga nesses espaços

uma falsa sensação de familiaridade em meio à transitoriedade que lhes é característica: aeroportos que se assemelham a shoppings; televisões e, mais recentemente, acesso à internet em aviões, ônibus e trens. Eles transformam os particularismos das cidades onde se inserem em uma uniformidade global, sendo possível reconhecer facilmente um shopping, seja em Nova York, seja em Hong Kong, e a partir disso o autor se apropria da expressão “cidade genérica” para descrever essas arquiteturas similares e uniformes ao redor do globo, ou seja, elas seriam o resultado da imbricação da vida urbana com o ciberespaço.

Em oposição ao não lugar, encontramos o “lugar antropológico”. Para Augé, esse espaço é repleto de afetividade e memória. É o lugar que possui características identitárias, relacionais e históricas, ou seja,

O lugar se completa pela interlocução das narrativas constituídas pelas experiências individuais e coletivas ali construídas pelos seus ocupantes na ação da própria ocupação, pelo compartilhamento de significados acerca do lugar e dos próprios sujeitos que ali inscrevem suas marcas. (REIS, 2013, p. 139)

Para Teresa Sá (2014, p. 211), a dicotomia criada por Augé entre lugar e não lugar transporta a questão da alteridade para o espaço. Segundo a autora, a “pergunta que parece estar sempre subjacente ao pensamento de Augé é saber de que forma os ‘não

lugares' podem provocar uma perda de nós mesmos como grupo e sociedade, prevalecendo agora apenas o indivíduo 'solitário'".

Entretanto, Augé não define seus conceitos de forma definitiva: prevalece uma certa ambiguidade. O próprio autor assinala: "O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente" (1994, p. 73).

Enfim, observa-se que a memória é de fundamental importância para a construção do lugar antropológico de Augé, espaço esse muito comum em Roraima. Agora, vamos refletir um pouco sobre os significados desses conceitos quando aplicados ao contexto deste projeto.

LUGAR E NÃO LUGAR EM RORAIMA

Uma vez apresentados os principais conceitos que orientam as categorias de "Lugar" e "Não Lugar", é preciso transcender e avançar quando aplicados ao contexto deste projeto, uma vez que o estado de Roraima requer uma análise mais particularizada, dada a complexidade territorial, multiétnica e cultural. Esta complexidade se deve em grande medida aos agentes ativos no processo de ocupação do Estado, nas disputas pela memória, no sentido de pertencimento construído por meio das experiências cotidianas e evocação da ancestralidade.

Partindo dessa compreensão, é preciso lembrar que este projeto se dedicou aos diferentes aspectos dessas dimensões, promovendo aproximações e distanciamentos com os conceitos aqui apresentados. Nesse sentido, convém ampliar o entendimento do que significa o Lugar e o Não Lugar para sujeitos diversos que possuem, todos eles, sentimentos de pertencimentos marcados por experiências diversas, antagônicas e, ainda assim, legítimas do ponto de vista de quem as compartilha.

Tomando como exemplo inicial a cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, onde dividem o mesmo espaço diferentes grupos étnicos, como povos indígenas¹⁹ cuja presença

19 A princípio, os povos Macuxi e Wapichana. Na atualidade, também se fazem presentes outros povos indígenas, como Yanomami, Ye'kuana, Ingarikó, Wai-wai, Warao, entre outros.

no território data de 3.000 a 4.000 anos (RIBEIRO, 1997), observa-se a construção de narrativas que resgatam os deslocamentos iniciados por seus ancestrais e que têm continuidade até os dias atuais. Tal narrativa, que visa confirmar a presença indígena na cidade, vem acompanhada de outros suportes simbólicos, como expressões por meio das artes, monumentos, movimentos sociais, eventos públicos, entre outros. Assim,

as fronteiras estabelecidas pelo Estado não correspondem às delimitações territoriais das populações indígenas e (...) a cidade de Boa Vista, outrora uma grande maloca, foi construída em territórios tradicionais por onde circulavam seus ancestrais. Portanto, sua presença na cidade seria uma continuidade desse modo de habitar o território, agora ocupado por migrantes de vários lugares do Brasil. (MELO, 2019, p. 167)

Por outro lado, grupos não indígenas cujos antepassados atuaram na ocupação do território roraimense, particularmente a partir do século XIX, também se reivindicam como sujeitos ativos no processo de construção identitária local, pois possuem suas histórias diretamente marcadas pelo empreendimento que é a reprodução da cultura de origem em outros espaços. É o caso das pessoas advindas do Nordeste e do Sul, particularmente do Maranhão e do Rio Grande do Sul, cujas comunidades são fortemente presentes em Boa Vista e cujos saberes, tradições e modos de vida são também marcas da capital roraimense.

Ao lado desses grupos, é preciso destacar que Roraima, em particular a cidade de Boa Vista, é substancialmente militarizada no sentido físico (humano) e simbólico (nomes de ruas, datas comemorativas, monumentos públicos, entre outros). A construção da memória militar, que performa discursos de “conquista” do território, ocupação, desenvolvimento local e proteção territorial na tríplice fronteira²⁰, disputa espaço com as memórias dos grupos anteriormente citados, nas quais as experiências identitárias são confrontadas com diferentes versões de um mesmo fato.

Nesse contexto é preciso destacar ainda a presença de pessoas dos países vizinhos como a Guiana e, sobretudo, a Venezuela:

a partir do ano de 2015, corresponde a “crise” política, econômica e social da Venezuela, que se intensificou no ano de 2017 fazendo com que 70.757 pessoas daquele país migrassem para a cidade de Boa Vista (BRASIL, 2018). Deste número, cerca de 41.755 pessoas permaneceram na cidade na esperança de obter emprego em diversos setores. (...) As pessoas vindas da Venezuela também contribuíram para a transformação das feições do núcleo urbano boa-vistense, pois agora são também parte considerável da população da cidade. As músicas ouvidas nas ruas e nos bares, os produtos expostos nos supermercados, as comidas vendidas nas praças, as cores e formas das vestimentas exibidas nas vitrines, entre outros, fazem referência a este grupo recém-situados em Boa Vista. (MELO, 2018, p. 55-57)

Estes são aspectos que contornam a cidade de Boa Vista, mas não exclusivamente. Tais características são identificadas nos outros municípios, mesmo naqueles com uma densidade demográfica infinitamente menor, como é o caso de Amajari, com 0,2 hab./km², conforme mostram os resultados obtidos neste projeto, explorados nos próximos capítulos. Tendo elucidado tais elementos, e retomando os conceitos já apresentados neste capítulo, provoca-se a reflexão: seria possível refletir o estado de Roraima a partir da Supermodernidade, onde a ideia de uniformidade identitária e cultural é intencionalmente construída?

Para refletir sobre essa questão, é necessário considerar que, ainda que o estado de Roraima esteja inserido em uma lógica de mercado e consumo massificado, as manifestações identitárias permanecem sob a forma de resistência, onde os diferentes grupos são agentes ativos na continuidade e na propagação de manifestações culturais que remetem às suas origens. Pensar, portanto, numa uniformidade identitária, seria negar a prevalência da diferença em um território multiétnico.

Quanto aos conceitos de Lugar e Não Lugar, é preciso relativizar, no sentido antropológico do termo. Os grupos que compõem este projeto possuem, todos eles, diferentes sentidos de pertencimento, num complexo movimento de reprodução de modos de vida em lugares que diferem de suas origens, ou em lugares que foram modificados pela ação de outros. O “pertencer” e “identificar-se”, nestes casos, ganham atribuições diferentes

entre os diversos sujeitos, que decodificam e compreendem os seus territórios a partir das narrativas que constroem.

Um exemplo elucidativo dessa questão foi levantado durante a primeira oficina deste projeto no *Campus Amajari* (CAM) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), localizado na Vila Brasil, na cidade de Amajari. A característica de Amajari (território composto por diversas comunidades indígenas e vilas dispersas) faz com que o público atendido pelo CAM seja bastante diversificado. Diariamente, um ônibus do instituto faz uma rota para buscar e levar estudantes em um raio de 60 quilômetros, aproximadamente. Além disso, o *campus* também recebe discentes de cidades e países vizinhos, que, devido à distância, moram durante o período de estudo no alojamento do Instituto. Porém, mesmo essa(e)s estudantes não circulam com frequência na sede da cidade (Vila Brasil), pois o *campus* fica a 2 quilômetros de distância e existem poucas alternativas de transporte coletivo.

O sentimento de pertencimento e identidade com o lugar onde vivem nessa situação particular foi difícil de ser definido. A cidade de Amajari como um todo deveria ser o foco de estudos? Isso excluiria boa parte dos estudantes e poderia contribuir com o sentimento de xenofobia. O alojamento do Instituto poderia ser considerado uma microcomunidade? O problema continuava, pois se deixaria de fora quem se desloca todos os dias para estudar. O IFRR em si poderia ajudar nessa definição? Em parte, pois os laços com as origens eram fortes.

A partir do desenvolvimento do Projeto no IFRR-CAM, pudemos perceber que, nessa localidade, no interior de Roraima, não era possível falar em “memórias do meu lugar” sem que a relação dicotômica entre lugar e não lugar fosse protagonista. Esse traço marcante foi perceptível inclusive nas entrevistas realizadas pelos participantes: enquanto alguns procuraram dialogar com as pessoas que conviviam ou consideravam uma referência pessoal em suas localidades de origem, outras acreditam ser importante conversar com pessoas que compartilhavam de seu dia a dia no Instituto.

MEMÓRIA E SEUS LUGARES

O patrimônio cultural, os conceitos de lugar e não lugar e a memória, entre outras aproximações, têm na interdisciplinaridade uma de suas características mais evidentes. A compreensão do conceito de Memória requer, antes, a percepção de seus diversos significados para a sociologia, filosofia, antropologia, psicologia social e, principalmente, para a história.

A história tem na memória uma grande aliada, principalmente a partir da segunda metade do século XX, pois, pelas novas abordagens, foi permitido utilizar como fonte histórica a memória, através de relatos, depoimentos e entrevistas de sujeitos históricos de diversos tipos, origens e importância, dando surgimento a, pelo menos, duas linhas historiográficas no período, intituladas “nova história” e “história presente”. Assim, Villas Bôas (2015, p. 250) aponta que

os historiadores passam, então, a se interessar pela memória de duas formas, ou seja, como fonte histórica e como fenômeno histórico, e começam, a partir daí, a analisar aspectos relacionados aos princípios de seleção da memória, à variação de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, sua mudança com o passar do tempo, seus modos de transmissão e os usos do esquecimento (BURKE, 2006)²¹, enfim, problematizações essas que fazem com que a memória passe a ser vista enquanto objeto válido de análise da história.

Barros (2009, p. 37) destaca a importância da memória individual como material para a História Oral, e também da memória coletiva tendo o patrimônio histórico e os “lugares de memória” como fontes históricas. O conceito de memória reúne muitas definições e, portanto, esta será mais bem entendida se a relacionarmos a seus principais pontos de referência.

Seguindo o pensamento de Garcia (2015), podemos relacionar a memória com o passado em confluência com o presente, pois rememoramos nosso passado a partir do contexto em que estamos inseridos no presente (2015, p. 1.363). Entretanto, a memória “pertence a todos os tempos sociais, históricos, naturais,

21 BURKE, Peter. **Variedades da história cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ela é ao mesmo tempo individual e coletiva, ela é atemporal e necessita dos suportes da história e da temporalidade para se legitimar enquanto fator histórico-social” (2015, p. 1.364).

Todavia, a História se utiliza da memória para construir narrativas e, de acordo com o tempo presente, construir lembranças significativas. Para Samuel (1997, p. 44),

a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento; de modo que, longe de ser transmitida pelo modo intemporal da “tradição”, ela é progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta a marca da experiência, por maiores inovações que esta tenha sofrido. Tem, estampadas, as paixões dominantes em seu tempo. Como a história, a memória é inerentemente revisionista, e nunca é tão camaleônica como quando parece permanecer igual.

A memória também é uma representação do passado e um conjunto de códigos que compreendem a identidade (2015, p. 1364), pois, por meio do ato de lembrar, estamos refletindo sobre símbolos, imagens que consideramos importantes para entender do que devemos lembrar; por meio da memória formamos “um repositório daquilo que vivenciamos, das nossas experiências sociais coletivas e individuais”.

No texto clássico de Pierre Nora *Entre Memória e História: a Problemática dos Lugares*, o autor analisa a “crise da modernidade” que tomou conta das discussões na década de 1970, quando o texto foi produzido. Neste momento, segundo o autor, a sociedade de massas alimenta um tempo sem passado, onde o tempo que se vive é o tempo do novo, do presente. Entretanto, para Nora (1993, p. 18) a necessidade do passado se mostra em sua busca pela memória, pois, para nosso autor, o passado é tratado como um processo, o passado não está morto: “A verdadeira percepção do passado consistia em considerar que ele não era verdadeiramente passado”.

Pierre Nora segue a ideia de separação entre história e memória. A memória para o autor, é “múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada” e “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (1993, p. 9), e a história

é o correlato opositor, como narrativa unificadora ela separa e seleciona os fatos. Petrifica, congela e, sobretudo, mata os momentos de memória, pois coloca o passado como algo distante e misterioso, portador de uma aura que deve ser sempre analisada, criticada e revista. A história cria uma identidade universal que precisa ser absorvida em contraposto às várias identidades fragmentadas, cada qual com sua memória específica. (ARÉVALO, 2005, p. 3)

Assim, Nora enxerga um tempo em que a memória teria sido quase substituída pela História. Para o autor, a necessidade de nossa sociedade preservar a memória é, na verdade, a necessidade de preservar-se a si mesma (ARÉVALO, 2005, p. 4).

O autor aponta o conceito de “lugares da memória” como a forma de tornar a memória mais viva, um misto de história e memória, pois não é mais possível acessar somente a memória. Para Nora (1993, p. 21), “os lugares da memória são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional (...). Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se sua imaginação o investe de uma aura simbólica”.

O lugar ganha sentido na memória porque absorve significado na comunidade, nos seus habitantes, formula identidades e sacia a busca, segundo Nora, de uma identificação sexual, étnica, de gênero, comportamental, regional. Por isso, “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13), e a memória se estratifica no lugar, com as histórias contadas “impregnadas no meio, sedimentadas na saudade e na procura de registros e sinais da ausência que descrevem a memória do lugar” (ANDRADE, 2008, p. 570).

Percebemos, assim, as conexões entre o “lugar antropológico” de Augé, que já abordamos, e os “lugares de memória” de Pierre Nora, costurados pela busca de uma construção patrimonial conectada com os habitantes desses lugares que se refletem de significados e simbolismos. Entretanto, apenas os habitantes desses lugares poderão realmente produzir a memória para ativar as lembranças que esses lugares poderão ter.

CONCLUSÃO

Roraima é um estado multiétnico, formado por grande presença de indígenas, guianenses(as), venezuelanos(as), migrantes nordestinos(as) e sulistas. Em seu território, os espaços de memória e sua busca por permanência são marcados ora por conflitos, ora por tentativas de harmonizar essas composições étnicas.

Na Praça do Centro Cívico, reside a estátua em homenagem ao garimpeiro, construída em 1960. Um pouco mais adiante, às margens do rio Branco, o Monumento aos Pioneiros, que faz referências às primeiras famílias não indígenas que chegaram à região. É curioso notar que a única referência aos povos indígenas está no Monumento dos Três Pioneiros, inaugurado em 1992, localizado na Praça da Cultura, onde a arena de concreto, formada por um círculo ladeado por cinco grandes degraus, tem, no alto da construção, três colunas, que, marcando as extremidades, servem de pedestal para estátuas de concreto representando um “fazendeiro”, um “índio” e um “garimpeiro”.

Esses lugares de memória refletem contradições e tentativas de harmonização desses conflitos da sociedade roraimense, que, mesmo tentando, por vezes, estimular o esquecimento a determinados grupos, não consegue silenciar o que as próprias comunidades, vilas, bairros ou regiões determinam como seus patrimônios culturais.

Seja na influência latente da cultura indígena, nos sotaques variados da(o)s habitantes ou nas conformações de bairros periféricos que buscam identidade com seus grupos locais, e ao mesmo tempo nas manifestações de “não lugares” que vão se instalando na cidade de Boa Vista, em contrapartida aos diversos “lugares antropológicos” que se entrecruzam na própria cidade ou nas demais cidades do Estado, os lugares de memória são muito presentes ou estão sendo descobertos.

O projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima, em conjunto com o Iphan e os *campi* do IFRR, trouxe a possibilidade de que suas(seus) estudantes, conjuntamente com servidora(e)s, tivessem contato com o processo de inventários participativos, tornando a ideia de

uma etnologia patrimonial bem próxima da realidade das comunidades e da(o)s servidora(e)s. Sem dúvida, há de possibilitar um grande estímulo ao desenvolvimento de uma educação patrimonial seguindo os pressupostos da participação coletiva na identificação de patrimônios materiais e imateriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Carolina Viana. **Coletânea de artigos Patrimônio Cultural de Roraima**. Boa Vista: IPHAN, 2019.

ANDRADE, Cyntia. Lugar de memória... memórias de um lugar: patrimônio imaterial de Igatu, Andaraí, BA. **Passos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 6, n. 3, p. 569-590, 2008.

ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. **Revista Eletrônica História Hoje**, v. 3, n. 7, 2005. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7. Acesso em: 24 nov. 2020.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BARROS, José D' Assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, v. 3, n. 5, p. 35-66, jan./jul. 2009.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.551/2000**. Poder Executivo. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_215_.asp#:~:text=215&text=Art.,a%20difus%C3%A3o%20das%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 23 nov. 2020.

FONSECA, Maria Cecília Lourdes. Referências Culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: **O REGISTRO do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. 2. ed. Brasília: IPHAN, 2003. p. 83-95.

GARCIA, Bruna da Silva. Memória e História: uma discussão teórica. **VII Congresso Internacional de História**. Maringá, 2015. p. 1361-1371. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1508.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

IPHAN. **Patrimônio imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MELO, Luciana Marinho de. **Povos indígenas na cidade de Boa Vista**: estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. 202 p.

MELO, Luciana Marinho de. Deslocamentos Macuxi e Wapichana em Boa Vista – Roraima: perspectivas a partir da ancestralidade. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 32, p. 163-174, jan./jun. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 20 nov. 2020.

REIS, Breno M.S. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica no Foursquare. **Nova Geografia**, n. 21, ano 11, v. 1, p. 136-144, 2013.

RIBEIRO, Pedro Mentz. Arqueologia em Roraima: histórico e evidências de um passado distante. In: BARBOSA, R.I.; FERREIRA, E.J.G. CASTELLÓN, E.G. (orgs.). **Homem, ambiente e ecologia no estado de Roraima**. Manaus: INPA, 1997. p. 3-23.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 2, p. 209-229, dez. 2014.

SAMUEL, Raphael. Teatro de memória. Trad. Therezinha Janine Ribeiro e Vera Helena Prada Maluf. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 41-80, fev. 1997.

SILVA, Emanuely Mylena Velozo. A importância do inventário participativo no patrimônio cultural. **Clio - Revista discente dos cursos de História da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 8, 2020.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 244-258, abr./jun. 2015.

5. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS

*Ana Paula Franchi
Luciana Marinho de Melo
Leandro Brito de Mattos*

Os capítulos 1 e 2 deste livro convidaram o leitor a refletir sobre os elementos culturais que os cercam, sobre os lugares e espaços que são referências no seu cotidiano e sobre a importância da memória enquanto propriedade de conservar certas informações. Segundo Arnaldo Momigliano (2004, p. 53-54), essas preocupações com a conservação da memória do passado, o quadro cronológico e a interpretação dos acontecimentos são elementos encontrados em muitas civilizações. Nesta parte do livro, propomos ao leitor pensar sobre o título do projeto de pesquisa que desenvolvemos nos últimos anos, *Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima*. Qual a relação entre as memórias individuais de cada um e a cultura como um todo?

Para Jacques Le Goff (1990, p. 483), a memória, além de ter como propriedade conservar certas informações, está vinculada à vida social, proporcionando nesta acepção que determinados grupos sociais se utilizem desse dispositivo para formular sua própria história através da produção de documentos e apreensão de objetos. Dessa forma, a produção da memória dependeria intrinsecamente do ambiente social e político. Ao pensar em memórias “do meu lugar”, procuramos, nesta pesquisa, buscar uma narrativa diferente da apresentada oficialmente, uma narrativa que valorizasse a construção e propagação de uma memória que representasse os diferentes grupos sociais existentes, que rememorasse²² um passado muitas vezes esquecido, que proporcionasse aos participantes do Projeto se entenderem enquanto parte deste todo.

22 Para Paul Ricoeur (2007, p. 73), a rememoração dá-se por meio de um retorno à consciência despertada de um acontecimento reconhecido, e diferencia-se, assim, da memorização, que consistiria em formas de aprendizado de saberes, com a intenção de fixá-los, tornando-os disponíveis quando solicitados.

É nesse sentido que buscamos trabalhar com as histórias de vida tanto daqueles que se envolveram diretamente no Projeto quanto das pessoas entrevistadas por eles. Isso porque entendemos que a memória é sempre carregada por grupos vivos, está em evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento e, assim, vulnerável a todos os usos (NORA, 1993, p. 9).

HISTÓRIAS DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

Em poucas palavras, podemos entender as histórias de vida como um relato do informante sobre sua existência, pelo qual ele tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou ao longo do tempo (FERNANDES, 2010, p. 19). Uma das características desse tipo de documento é o protagonismo do narrador, daquele que elabora o relato, sendo que o entrevistador se mantém o mais distante possível, com a intenção de não influenciar a narrativa ou o relato em si. Para Maria Esther Fernandes (2010, p. 21), é importante que o “narrador possa contar sua vida tal como ele a percebe, isto é, selecionando os fatos como a memória permite, sem auto-censura ou auto-justificação. Sendo assim, é preciso que ele se sinta reconhecido enquanto pessoa”.

Se considerarmos que a memória está vinculada à vida social, as histórias de vida acabam sendo uma ponte entre a memória individual e a memória coletiva, ou seja, entre aquelas lembranças compartilhadas com a família, com a comunidade e com a sociedade em geral. É por essas memórias que nos orientamos para compreender o passado, e seu avivamento também contribui para a formação da identidade, do resgate das raízes. Para Le Goff (1990), a memória acaba por estabelecer um vínculo entre as gerações humanas e o tempo histórico que as acompanha, e, sendo assim, entendemos que ela não pode ser considerada apenas como algo que ocorreu no passado, mas que também faz referência ao tempo presente e seus conflitos (POLLAK, 1992). Destarte, embora cada história de vida esteja incutida de um olhar individual, as conexões que o narrador tem e a sua relação com a sociedade na qual está inserido permitem fazer uma transposição desse individual para o social.

AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Muito utilizadas como técnica de pesquisas nas ciências humanas, as histórias de vida encontram tal espaço por terem como foco a história dos despossuídos. O desenvolvimento, ao longo dos anos, do método de pesquisa baseado nas histórias de vida seguiu no sentido de intentar reconstruir – através das histórias de vida dos indivíduos – uma história estrutural de determinados grupos sociais. Nessa premissa, o mais interessante para compor a pesquisa não seria um relato individual em si, mas sim um número suficiente de histórias de vida que pudesse dar conta da explicação do grupo (SILVA, 2002, p. 28). O objetivo central é apreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio autor.

Primeiramente, há que considerar que as histórias de vida estão inseridas dentro das ciências humanas no referencial da metodologia qualitativa. De acordo com Silva et al. (2007, p. 27), “Uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas”. Ainda neste argumento,

A pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120)

É nesse quadro referencial que a história de vida enquanto método de pesquisa busca estabelecer tal ponte entre uma trajetória individual e uma trajetória social. Assim, ela é frequentemente associada às biografias e à história oral, sendo que, segundo Barros e Silva (2002, p. 136²³ apud SILVA et al.,

23 BARROS, V.A.; SILVA, L.R. A pesquisa em História de Vida. In: GOULART, I.B. (org.) **Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 134-158.

2007, p. 28), “a referência comum entre as abordagens que se pretendem biográficas diz respeito ao que constitui o núcleo central do método: a dimensão do contar e da narrativa”.

Ao tratar da história da arte e das culturas, os historiadores começaram por trabalhar, no renascimento florentino, biografias dos artistas mais famosos daquele período e região, com as publicações de Giorgio Vasari (1913), *As Vidas dos mais Excelentes Pintores, Escultores e Arquitetos*. Apenas no século XVIII, com os trabalhos de Johann Joachim Winckelmann (1993), o foco deixou de ser a figura do artista e passou para as características culturais de regiões e/ou períodos históricos. Mas, até o presente, publicações biográficas e entrevistas com artistas continuam a encontrar demandas de grande interesse, por aproximar o leitor do aspecto humano do tema. No entanto, para ser considerado digno de ter seu relato registrado, o padrão continua sendo o do século XVI: “as vidas dos mais excelentes...”.

Por essa razão, o desenvolvimento deste projeto de pesquisa trilha dois caminhos. Inicialmente, procuramos refletir, com os participantes, sobre a importância que o processo de construção e preservação da memória (coletiva e individual) tem na formação de uma sociedade, para que, identificando-se enquanto sujeitos da história, eles pudessem tanto relatar suas próprias histórias de vida quanto colher relatos de pessoas de seu círculo social.

Nesse quadro metodológico, Ferrazza e Antonello (2017, p. 24) afirmam que uma das singularidades ao se trabalhar com as histórias de vida é focar no relato contado pela pessoa que as vivenciou, não havendo interesse do pesquisador em confirmar a autenticidade dos fatos, pois o objetivo é visualizar o ponto de vista do sujeito narrador e não os acontecimentos em si. Os relatos de vida apresentam riqueza e complexidade próprias, que começam, segundo Fernandes, com a relação entre o pesquisador e o pesquisado (2010, p. 20-21). Para a autora,

A história do laço que se estabelece entre pesquisador e seu informante no contexto da entrevista é quase sempre a história de uma relação que marca um e outro. Tal encontro raramente deixa ilesos os dois parceiros. Um relato de vida – e isto é verdadeiro para todas as outras formas de testemunho – não existe a não ser quando cessam as respostas às questões, quando se inicia o prazer de contar sua história, de transmitir sua experiência a outro. É preciso então que este prazer seja compartilhado por aquele que escuta. Uma vez estabelecida esta reciprocidade e esta troca, as lembranças podem demonstrar suas riquezas. (FERNANDES, 2010, p. 20)

Essa relação foi perceptível durante o desenvolvimento do Projeto. Se, em um primeiro momento, os estudantes foram convidados a escrever suas próprias histórias de vida, logo em seguida atuaram como pesquisadores em busca de mais relatos. A partir das entrevistas por eles realizadas, foi possível perceber a opção pelas narrativas de pessoas relacionadas ao seu círculo de convívio social. Identificamos histórias de vida de idosos que eram referências na comunidade em que viviam os novos pesquisadores, de colegas de trabalho ou de estudo, e de familiares. Esse tipo de seleção demonstra uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito: vem a ser uma expressão da relação entre o individual e o coletivo, uma vez que explicita o processo de socialização do narrador.

Um outro elemento a ser considerado no trabalho de análise a partir das histórias de vida é a própria questão da oralidade. Fernandes (2010, p. 23) enuncia que existe uma pluralidade de entonações, de gestos, de pausas, de eloquentes silêncios, que são impossíveis de traduzir nos limites da escrita. Ao trabalhar com a utilização das fontes orais para a reconstrução da História africana, A. Hampaté Bá afirma que a escrita é a fotografia do saber, e não o saber em si, pois, para ele, é a tradição oral transmitida ao longo dos séculos que carrega o conhecimento de toda a espécie. Ainda, entende que

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individuais e coletivas e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (BÁ, 2010, p. 182)

A oralidade permite que o narrador utilize de mais recursos para se comunicar, como a expressão por meio de gestos, por meio de olhares, etc. Sendo assim, essa metodologia permitiu aos participantes do Projeto reconstituir uma história viva, estabelecendo uma relação de passado e presente entre a história de vida das pessoas e a dos lugares onde habitam.

HISTÓRIAS DE VIDA E REFERÊNCIAS CULTURAIS

As análises possibilitadas pelos materiais deste projeto suscitaram questionamentos e aportes teórico-metodológicos necessários à compreensão e à apresentação dos resultados. Por exemplo, ao ser priorizada a História de Vida como meio fundamental na identificação de Referências Culturais, foi preciso, antes, esclarecer quais são os processos sociais que permeiam e elaboram o que os sujeitos reconhecem e sinalizam como suas Referências Culturais.

No Brasil, por exemplo, os fatos memoráveis já estiveram relacionados a uma concepção colonizadora, onde a história e seus atores importantes para a composição da memória e sociedade brasileira ecoavam os reflexos de um país culturalmente afetado pelo modelo de colonização aqui empreendido. Em termos institucionais, a mudança desse paradigma remonta aos anos de 1970 e 1980, quando a ampliação do entendimento de categorias como identidade e cultura popular foi agregada às práticas de políticas públicas patrimoniais.

Para delinear, brevemente, a arena social em que se passou a olhar mais atentamente para as múltiplas possibilidades culturais, é preciso recorrer à tessitura política do País nos anos em questão. Em sua tese de doutorado, a socióloga Maria Cecília Londres Fonseca (2005) delimita um panorama por meio de dois períodos distintos, os quais classificou como Fase Heróica e Moderna, que remetem à evolução das ações de preservação dos bens patrimoniais em âmbito nacional. Segundo a autora, a fase Moderna está relacionada a elementos do contexto sócio-histórico brasileiro a partir de 1970 como, por exemplo, o processo de redemocratização e o fortalecimento de movimentos sociais que influenciaram novas concepções de Patrimônio Cultural, inspiradas na noção de Referências Culturais.

Esta noção agrega, de maneira inédita, as manifestações culturais consideradas populares nas pautas dos debates patrimoniais. É com essa nova conduta que o Centro Nacional de Referência Cultural foi instaurado, cujo objetivo, *a priori*, era a criação de um banco de dados relativo à cultura brasileira. Esse propósito, no entanto, foi estendido e visou um projeto de desenvolvimento de políticas patrimoniais ajustadas aos novos horizontes possibilitados pela flexibilização das concepções de “culturas brasileiras”, para além do que é tangível. É ainda no bojo desses acontecimentos que a cultura passou a ser utilizada enquanto um instrumento de elaboração de novas identidades coletivas, que contestavam a legitimidade do que se percebia como patrimônio cultural até então.

Esta contextualização deságua, finalmente, no significado de Referências Culturais, que, neste projeto, foi um fator fundamental na interlocução com os participantes. Fonseca (2005) as definiu enquanto os aspectos identitários coletivos que são evidenciados e instrumentalizados como demarcadores da diferença dos grupos sociais. Esses aspectos, é importante destacar, estão sensivelmente conectados às experiências sociais e políticas dos sujeitos que as manifestam.

Ao operar com a noção de Referências Culturais, que pressupõe um englobamento de diferentes perspectivas das construções identitárias brasileiras, a diversidade cultural ganhou mais visibilidade e incentivos no âmbito das políticas públicas culturais, empenhadas, a princípio, no fomento para a salvaguarda e continuidade das manifestações indígenas, afrodescendentes, de imigrantes, entre outras.

É preciso sublinhar ainda que os processos sociais que constituem tais referências não se findam no fluxo temporal. Eles são contínuos, contextuais e moldáveis. Contínuos e contextuais por trazerem consigo o acúmulo de referências elaboradas no passado e atualizadas no tempo presente. Moldáveis pela capacidade plástica e adequada às lentes culturais, no sentido cunhado pela antropóloga Ruth Benedict (1972), com as quais os sujeitos observam, experimentam e agenciam suas realidades. Assim, deslocando as suas percepções, atualizando-as, tais referências respondem a contextos culturalmente fluidos e passíveis de constantes transformações.

Neste caso, não se trata de atribuir a um único sujeito a singularidade das vivências narradas por meio das Histórias de Vida, mas sim de situar sua narrativa no campo em que as Referências Culturais são manifestadas, considerando a comunidade envolvida, o contexto e os processos que compõem a percepção do que são reconhecidos como seus elementos culturais. Assim, as narrativas que perpassam as Histórias de Vida, por exemplo, são também recortes de experiências sociais coletivas, adquiridas ao longo do tempo e dos contextos que as envolvem.

A historiografia dos estudos culturais é majoritariamente eurocêntrica, e as análises da cultura brasileira, assim como em outros países colonizados por europeus, apresenta um encadeamento de momentos da cultura europeia até o início da colonização do território americano, passando então a tratar do que acontece na Colônia, ignorando a cultura nativa. Em Roraima, temos uma realidade em que o processo histórico de ocupação externa se dá com séculos de diferença em relação à maior parte das Américas. Esse fenômeno nos apresenta peculiaridades e oportunidades únicas de estudo.

CONCLUSÃO

Para além das escolhas teórico-metodológicas que dialogaram diretamente com os objetivos deste projeto, estas referências também possibilitaram uma sensível aproximação dos estudantes/pesquisadores com o recorte temático aqui explorado. Isso se deu uma vez que os focos de análise eram as suas histórias, as de seus familiares e as de seus vizinhos, bem como em razão da proximidade com o *locus* da pesquisa.

Por meio da orientação promovida pelos professores e técnicos engajados, os alunos puderam se perceber como sujeitos históricos e, ao mesmo tempo, agentes ativos no processo de elaboração de conhecimento científico que possui como base seus próprios contextos socioculturais. A partir do envolvimento neste projeto, também se permitiram situar seus discursos em tempos e eventos específicos, bem como desnaturalizar fatos que são socialmente e historicamente construídos.

Ao evidenciarem os aspectos que consideram importantes de suas localidades – onde, por meio das histórias de vida, puderam identificar as origens de seus bairros, os movimentos migratórios que tiveram como consequência a formação de comunidades e associações, a ascensão de lideranças locais, a constituição de paisagens e pontos de referências que são utilizados pelos moradores, entre outros – os participantes deste empreendimento foram capazes de promover o distanciamento e estranhamento necessários e, com isso, elaboraram narrativas que mostram uma leitura de si mesmos e de seu entorno.

Assim, ao serem destacadas as Referências Culturais identificadas tanto por meio dos discursos dos estudantes/pesquisadores como por meio das entrevistas com pessoas consideradas fundamentais para determinada localidade onde eventos, sujeitos e fatos históricos foram alinhavados de modo a comporem uma tessitura sociocultural, destaca-se um processo de autoafirmação e valorização de seus pertencimentos, origens e ancestralidades.

Um tal processo não encontra seu fim com o término deste projeto. Tal como foi aludido anteriormente, esse fluxo é contínuo e recebe novas características e composições no decorrer do tempo. Espera-se, nesse sentido, que o material aqui reunido possa contribuir para reflexões ulteriores, e que a discussão acerca do Patrimônio Cultural em Roraima possa ser enriquecida a partir de novos olhares sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-201.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2010.

FERRAZZA, Dayane Scopel; ANTONELLO, Claudia Simone. O método de História de Vida: contribuições para a compreensão de processos de aprendizagem nas organizações. **Revista Gestão.Org**, v. 15, n. 1, p. 22-36, 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 79-224.

LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: EDUSC, 2004.

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

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RICOEUR, Paul. A memória exercitada: uso e abuso. In: RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007. p. 71-104.

SILVA, Aline Pacheco et al. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico - estudos em psicologia**, v. I, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Haike Roselane Kleber. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: **Revista Escola Enfermagem USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

VASARI, Giorgio. **Le vite dei più eccellenti pittori scultore e architetti**. Firenze: Adriano Salini Editore, 1913.

WINCKELMANN, Johann Joachim. **Reflexões sobre a arte antiga**. Porto Alegre: Movimento, 1993.

6. ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Marcos Antônio de Oliveira
Amarildo Ferreira Júnior*

Este capítulo pretende refletir acerca dos desafios e possibilidades abertos pela aproximação entre Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e Educação Patrimonial, a partir da experiência de realização do projeto de pesquisa Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima junto a estudantes de cursos técnicos, nas modalidades integrado ao ensino médio e subsequente, e de cursos superiores, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Segundo Mesquita (2019, p. 10), em Roraima

o único bem [cultural] acautelado pela União é o Forte São Joaquim, em Bonfim, que foi anexado ao Conjunto das Fortificações Brasileiras (Processo 1613-T-2010), há ainda dois processos de tombamento em curso: Conjunto Arquitetônico da Fazenda São Marcos (Processo 1696-T-2014) e Casa de Cultura Madre Leotávia Zoller (Processo 1697-T-2014) e dois indeferidos: Corredeiras do Bem Querer e Sítio arqueológico da Pedra Pintada²⁴.

Entretanto, também no âmbito do estado e de alguns dos municípios de Roraima há alguns bens culturais registrados ou tombados, o que, apesar de inconsistências e disfuncionalidades da política patrimonial nesses dois níveis de governo, se pretende em

24 Além do tombamento do Forte São Joaquim, o estado de Roraima também é contemplado nos registros de amplitude nacional do Ofício das Baianas de Acarajé (2005) e Ofício dos Mestres de Capoeira (2008), ambos inscritos no Livro de Registro dos Saberes, e da Roda de Capoeira, inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão (2008). Além disso, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) está realizando levantamento de informações acerca das Matrizes do Forró, em atendimento à solicitação de registro protocolada em 2011 pela Associação Balaio Nordeste e pelo Fórum Forró de Raiz da Paraíba, o que pode gerar novo registro de amplitude nacional.

conformidade com o princípio de solidariedade entre os entes da Federação na promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro.

Tais inconsistências e disfuncionalidades se evidenciam na baixíssima concretização de planejamento e implantação de políticas culturais democráticas e participativas no estado de Roraima, o que tem gerado, em relação ao patrimônio cultural, registros e tombamentos de bens sem a realização de alguns procedimentos técnicos, como, por exemplo, inventários, que garantiriam melhores condições de formulação de medidas de salvaguarda, além de outras medidas político-administrativas instáveis, a exemplo da promoção de tentativas de “destombamento”, conforme ocorreu no caso das Corredeiras de Bem Querer e no da faixa de 500 metros das margens do rio Branco, no qual a Emenda Constitucional nº 30, de 23 de outubro de 2012, deixou vulnerável esse patrimônio material (CASTELO BRANCO; FRANK; SOUZA, 2019).

Essa situação denota que não está consolidado o entendimento da importância da institucionalização e do fortalecimento da cultura enquanto política pública com abrangência e transversalidade às dimensões simbólica, cidadã e econômica, o que evidencia a relação entre cultura e política, e a amplia, ao relacioná-la também com o desenvolvimento social, a democracia e a proteção e promoção da diversidade (LIMA, 2016; TAVARES, 2016).

Embora tenhamos iniciado este capítulo com certa ênfase no reconhecimento estatal por meio dos dispositivos legais de registro e tombamento, convém destacarmos que tais expedientes estão circunscritos ao domínio administrativo do Estado, no qual se realizam

atos administrativos de abertura de processos para a realização de inventários de referências culturais e de reconhecimento de um bem como patrimônio cultural, normalmente seguido de seu [tombamento ou] registro na respectiva lista representativa. Na execução destes atos, a administração pública institucionaliza o bem registrado, evidenciando a necessidade de salvaguardá-lo. Logo, o patrimônio cultural é [...] inventado social e politicamente, e nessa *invenção pública* a necessidade de salvaguarda transfigura-se no compromisso de salvaguarda que marca o discurso estatal. (FERREIRA JÚNIOR, 2016, p. 96-97, grifo do autor)

Isso implica que, a fim de evitar tratamentos essencialmente burocráticos e afastar-se da tendência em ignorar os interesses e conflitos que permeiam o Estado enquanto espaço social, a discussão acerca de patrimônios culturais requer reflexões para além do que se encontra institucionalizado, devendo alcançar uma amplitude que considere as comunidades, suas coletividades e seus interesses de conteúdo cultural, os quais também são demarcados ambiental, social e economicamente (ABREU, 2009) em um espaço de possibilidades de exteriorização e reprodução cultural intrínsecas à coletividade, e que nem sempre está reconhecido pelo aparato burocrático do Estado.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial é demasiadamente relevante e, ao ser discutida a partir de suas possibilidades e desafios de realização no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), possibilita maior efetivação desse potencial de contribuição.

Para isso, este capítulo está dividido em três momentos. Na primeira parte, pretendemos apresentar as características do ensino médio integrado que, conjuntamente ao ensino subsequente e concomitante, passou a vigorar no Brasil desde 2004 com o Decreto nº 5.154/2004 – que instituiu novamente o ensino técnico e profissionalizante integrado ao ensino médio, o qual é a principal proposta de atuação dos Institutos Federais.

No segundo momento, fazemos uma breve apresentação da Educação Patrimonial e seus pressupostos para, à guisa de considerações finais, refletir sobre as relações que podem ser estabelecidas entre esses dois campos da educação e as possibilidades e desafios advindos dessa aproximação.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (EPCT) INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Neste item, apresentamos a definição e a origem da principal proposta da RFEPCT, o ensino integrado, o qual se coaduna com o que propõe a Educação Patrimonial. Ciavatta (2014), Ciavatta e Ramos (2011), Paiva (2012), Santos e Nadaletti (2017), Saviani (2007) e Silva (2017) buscam a origem das desigualdades entre os grupos sociais desde a Antiguidade,

passando pela Idade Média e chegando à Revolução Industrial. Segundo esses autores, com a introdução da tecnologia fabril, a necessidade de conhecimentos técnicos teria ocasionado uma dualidade estrutural na educação, que atua pela dicotomia entre escolarização “geral” e “específica” para o nível secundário e, com isso, cinde o processo educacional, ao passar a ofertar formação geral para as classes mais abastadas e, para as classes populares, formação específica para o trabalho. A partir do desenvolvimento do capitalismo, ainda na educação básica, os grupos populares seriam encaminhados para o trabalho manual, técnico e profissionalizante, enquanto aos membros das elites seria ofertado o conhecimento geral e garantido o encaminhamento para o ensino superior.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 8)

No Brasil, as leis republicanas que deram início à dualidade no ensino básico se consolidaram no período Vargas (1930-1945), com a Reforma Capanema, que pretendia organizar e orientar o Ensino Secundário e o Ensino Industrial, com objetivos distintos para cada uma das modalidades, pelas Leis Orgânicas de cada nível de ensino. Essas Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, conjuntamente com a criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e, em 1946, a criação do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), e ainda a transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices em Escolas Técnicas Federais, colocavam o ensino básico em separado do técnico, caracterizando o propedêutico para a

formação geral das elites e o técnico para a classe trabalhadora, não havendo equivalência entre os cursos. Tal situação somente foi alterada nos anos de 1950, com as “Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961)” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29-30).

O crescimento econômico ocorrido no período da ditadura civil-militar, marcadamente entre os anos de 1968 e 1973, realizado em um ambiente autoritário e a partir do aumento do endividamento público e aprofundamento das desigualdades sociais, se deu em pleno processo de urbanização no País, o qual vinha tornando-se cada vez mais acelerado desde os anos 1950, e teve uma conseqüente pressão por disponibilidade de força de trabalho mais qualificada, ainda que, junto ao ataque a diversos direitos sociais e políticos, os salários da classe trabalhadora tenham sido achatados.

Regulamentaram-se as profissões de técnico de nível médio com a Lei 5.524/1968 e a Lei 5.692/1971, tornando-se obrigatória a profissionalização para o Segundo Grau, como uma solução aos problemas de ordem econômica e social originados na carência de mão de obra, e como uma tentativa de eliminar o dualismo existente entre o ensino regular e o técnico (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 16-27). No entanto, essa lei acabou por reafirmar tal separação, pois, segundo Ramos (2017, p. 27), “a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior”. Mais tarde, a Lei 7.044/1982 cancelou o caráter compulsório do ensino técnico no então chamado Segundo Grau.

Durante a década de 1980, a luta pela democratização do País levou a discussões para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que substituísse a Lei 5.692/1971. Almejava-se que o ensino médio incorporasse uma educação com características omnilaterais e politécnicas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

O conceito de educação omnilateral está relacionado à compreensão de que a constituição da realidade social está totalizada em todos os seus elementos constitutivos: o trabalho,

a ciência e a cultura. Essa relação se dá pela ideia de que os seres humanos se diferenciam dos demais seres vivos pela sua habilidade de produzir, ou seja, pela consideração de que a existência humana não é uma dádiva garantida pela natureza, mas produto do trabalho que mulheres e homens desenvolvem e a partir do qual produzem sua própria existência (SAVIANI, 2007).

Essa visão não entende o trabalho como apenas vinculado à empregabilidade e ao sustento dos grupos populares, mas como algo mais significativo para a existência humana e por meio do qual se realiza o processo de conhecimento da humanidade. Diante de suas necessidades e busca de sobrevivência, a humanidade foi aprendendo a transformar a natureza, desenvolveu sua capacidade de aprender e de criar elementos novos para melhorar e dar conforto à sua vida. Nessa concepção, o trabalho teria duas dimensões: a ontológica, na qual o homem e a mulher produzem sua existência e seu conhecimento, e a histórica, pois, no sistema capitalista, desenvolve-se em trabalho assalariado, “portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva” (RAMOS, 2008, p. 8).

A partir dessa perspectiva da prática social e das especificidades próprias a cada uma de suas dimensões é que Ramos (2008) trata da proposta de organização do ensino médio de forma integrada, na qual há necessidade de estabelecimento de uma base unitária sobre a qual sejam assentadas possibilidades diversas de conhecimentos específicos para formação e exercício profissional, iniciação científica e ampliação da formação cultural, ensejando o desenvolvimento de atividades relacionadas, respectivamente, ao trabalho, à ciência e à cultura, com contribuições ao atendimento das necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos/as estudantes.

Essa proposta atenderia à segunda característica do modelo de educação que estava sendo gestado nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se esperava que fosse concluída com o fim do período ditatorial e o início da democratização, visando à construção do ensino médio com um viés politécnico.

Esse conceito não se relaciona com o modelo atual de diversidade de conhecimentos técnicos para melhor adaptação ao

mundo contemporâneo, marcado por uma variedade de funções exigidas do trabalhador em um campo de atuação. Pretende

estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Esta era a concepção que alimentou o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio, que tinha como objetivo para o ensino médio, “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, art. 35). (CIAVATTA, 2014, p. 5)

Assim são descritas as bases do que seria o chamado ensino integrado. A vinculação dessa educação à capacitação da classe trabalhadora daria início a um projeto de criação de uma escola unitária, fruto da concepção de que a educação é um direito de todos, buscando a formação intelectual e para o trabalho. Fica evidente que tal busca está associada à luta de classes travada dentro do sistema capitalista, em que a formação para o trabalho predomina sobre a formação intelectual do indivíduo. A escola unitária dentro de uma educação politécnica seria, antes de tudo, acessível para o trabalho, mas também para os conhecimentos sociais e culturais produzidos nas mais diferentes sociedades ao longo dos séculos. O/A estudante seria instruído/a em tal escola para a produção de riquezas materiais e também para uma busca existencial dentro da sua formação humana.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A educação patrimonial teve sua valorização associada a ações desenvolvidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), principalmente a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), a partir de ações desenvolvidas no Museu Imperial em Petrópolis, embora alguns autores considerem a existência dessa prática anterior à década de 1980 (CHAGAS, 2013; SILVEIRA; BEZERRA, 2007; TOLENTINO, 2016).

Segundo Chagas (2013), a educação patrimonial apresenta-se desde práticas museológicas do século XIX e do serviço educativo do Museu Nacional, instituído formalmente em 1926. Silveira e Bezerra (2007) tomam as referências do mencionado *Guia...* a Paulo Freire como sinais de que as práticas de educação patrimonial já se realizavam muito antes da publicação do manual. Tolentino (2016), que critica a contradição presente na reivindicação de uma inspiração freiriana pelos autores do manual ao mesmo tempo em que este apresenta uma metodologia instrutivista, faz menção ao “Projeto Interação”, desenvolvido entre os anos 1981 e 1986 a partir de proposta da Secretaria de Cultura do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com participação de profissionais de diversas instituições.

Segundo o autor,

Recentemente, com a publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* (Florêncio et al., 2014), o Iphan retoma o processo histórico de criação e concepção desse projeto, difundindo-o amplamente como uma referência de atuação que alia a educação a práticas preservacionistas e à valorização da diversidade cultural. Derivado de experiências desenvolvidas no âmbito do Centro Nacional de Referências Culturais – CNRC, esse projeto buscava discutir as relações entre a educação e a cultura, comumente tratadas de forma isolada, e, concebendo a cultura no seu sentido antropológico, dava-se ênfase aos saberes e fazeres recriados e integrados aos conteúdos escolares. (TOLENTINO, 2016, p. 42)

Assim sendo, a definição de educação patrimonial desenvolvida pelo Iphan a partir dessa retomada do processo histórico de criação e concepção do “Projeto Interação” é considerada mais precisa e em consonância com as perspectivas atuais sobre o tema. Essa definição considera constituintes da Educação Patrimonial todos os processos educativos que possuam como foco o Patrimônio Cultural, cuja apropriação social tenha como objetivo colaborar para o reconhecimento, valorização e preservação das referências culturais e se estabeleça como recurso para sua compreensão sócio-histórica (FLORENCIO et al., 2014).

Tal definição considera assertivamente os processos educativos formais e não formais, e a primazia da construção coletiva, democrática e dialógica do conhecimento entre os agentes

culturais e sociais e as comunidades detentoras, produtoras e onde se encontram as referências culturais e as diversas noções de patrimônios culturais. Passa-se a considerar o ambiente do patrimônio cultural como um espaço de disputas de poder, onde forças políticas, econômicas e culturais enfrentam-se por espaços de prevalência de seus interesses e visões de mundo.

Até pouco tempo, os bens tombados eram referências a um passado colonial onde não era permitido imaginar que “índios e negros possam ter idealizado ou mesmo arquitetado artisticamente os monumentos edificadas, pois supostamente há uma oposição entre a intelectualidade e a criatividade civilizatória versus o suor e o trabalho braçal indígena e africano nesses bens de pedra e cal” (TOLENTINO, 2016, p. 42).

Diante disso, a construção coletiva dos patrimônios culturais é ação fundamental para o respeito às narrativas e memórias dos que estão inseridos nos espaços onde esses patrimônios são constituídos, mantidos e reproduzidos. Segundo o Iphan,

A perspectiva de educação que aqui se apresenta é a que entende que educadores são mediadores para a apropriação do conhecimento e para a sua construção coletiva, que reconhece as comunidades como produtoras/detentoras de saberes locais, e que os bens culturais estão inseridos em um contexto de significados locais associados às memórias dos lugares. Essa perspectiva é diferente daquela que entende a educação como reprodutora de informações e as comunidades como meras consumidoras e “público-alvo” das ações educativas. (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 27)

Nesse sentido, a educação patrimonial se coloca como uma possibilidade de se esquivar da ênfase aos patrimônios consagrados, que tendem à homogeneização de identidades e memórias, e de buscar a diversidade patrimonial que será construída “reconhecendo e respeitando a existência dos saberes locais, o olhar da vivência das comunidades onde esse patrimônio cultural é construído e a participação efetiva dos sujeitos sociais na conformação e apropriação do seu patrimônio cultural” (TOLENTINO, 2016, p. 45).

Como já é possível antever, essa proposta se identifica com o ensino integrado adotado pela RFEPCT, para a formação

integral dos estudantes a partir dos pressupostos da educação omnilateral e da politecnia. A relação entre as propostas possibilita atender à necessidade das dimensões locais em busca de uma produção de conhecimento que gere condições práticas de desenvolvimento econômico, cultural e social nas regiões, potencializando suas dimensões de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, valorizando suas características culturais de forma plena e única, escapando das homogeneizações típicas desses processos.

INTERSECÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

No interior do sistema capitalista e por imposição de sua *lógica global* (MÉSZÁROS, 2008), que adota o capital como totalidade reguladora sistêmica, as atividades produtivas, as relações sociais e a subjetividade humana estão incessantemente e de distintas maneiras sendo sujeitadas e reduzidas ao caráter próprio das mercadorias que circulam nesse mesmo sistema, passando-se a acreditá-las com vida própria diante do modo de produção e reprodução da existência humana.

Entre outras consequências desse processo, vemos anseios de determinação do trabalho enquanto atividade universalmente imutável e, por conta disso, a instauração da busca, uma vez que se tornou difícil negar a íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução mais abrangentes – a própria educação, assim como o patrimônio cultural, entre eles –, do estabelecimento de uma ligação estacionária entre ambos, assentada em uma regra geral preestabelecida de produção e reprodução social à qual a multiplicidade de interesses conflitantes deve se conformar, sem propor alterá-la (MÉSZÁROS, 2008).

Tal regra geral ocasiona um estranhamento do mundo e se joga sobre as contradições e conflitos que conformam a própria existência em sociedade, com simplificações e reduções que visam à aceitação passiva das condições de legitimidade do mundo produzido pelo capital. Nesse sentido, para o que deveria ser a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destina-se o lugar de singular possibilidade de *preparação* e aquisição de

competências pelas classes populares para *disputar* uma vaga no *mercado de trabalho*, enquanto, em relação ao patrimônio cultural, realiza-se a imposição de bens culturais já eleitos, os quais devem tão somente ser aceitos e *preservados*, ou mesmo um esforço sucessivo de ignorar tais patrimônios num processo contínuo de tentativa de apagamento, silenciamento e invisibilidade das memórias e identidades dos grupos subalternizados.

Conforme destacamos anteriormente, nem essas são as definições mais concernentes a uma perspectiva emancipatória de educação e patrimônio cultural, nem estão isentas de interpelações que as contestem, desvelem e, principalmente, objetivem modificá-las. Tanto a EPCT quanto a Educação Patrimonial podem ser concebidas como campos de conflito, nos quais a dimensão política é premente, suas apropriações e reformulações se dão socialmente e seus embates se realizam no interior de cada campo social e nos espaços das transversalidades entre si e com outros campos²⁵.

Essa constatação nos coloca diante das possibilidades e dos desafios implicados em realizar a necessária aproximação entre esses dois espaços sociais, da qual o projeto Memórias do Meu Lugar fez um breve ensaio, a ser aprofundado em outras oportunidades. Ao realizar esse movimento, será necessário considerar as apostas, os interesses e, também, as crenças que permeiam as relações estabelecidas em campo, assim como entre um campo e outro.

De princípio, e tomando em consideração a constituição institucional da RFEPCCT, sua capilaridade e sua proposta de educação integral²⁶, o diálogo com a Educação Patrimonial abre

25 No campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais conflitos se dão relacionados a diferentes concepções, processos e objetivos, a exemplo da discussão acerca do conceito de politecnia, conforme podemos verificar em Nosella (2007) e Saviani (2007; 1989), enquanto, no campo da Educação Patrimonial, podemos observá-los nas disputas pelos sentidos dados ao ato de preservar, que se torna o fim dessa dimensão do processo educacional quando concebida a partir de uma perspectiva conservadora, mas que deve ser ultrapassado quando partimos de posições críticas.

26 Atualmente, a RFEPCCT é composta por 38 Institutos Federais, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades distribuídas nas 27 unidades federativa do País.

a possibilidade de um amplo espaço de atuação por meio de ações, projetos e programas interinstitucionais, como foi o caso do projeto de pesquisa Memórias do Meu Lugar.

Apesar da relevância dessa possibilidade, ela não ocupa a centralidade do debate que propomos, uma vez que nossas preocupações se direcionam aos elementos constituintes de ambas as propostas educacionais que as possam destacar como multifacetadas, carregadas de dilemas e ocasionadoras de experiências fundamentalmente políticas do aprendizado.

Se recordarmos Paulo Freire (2017) compreenderemos que, diante de tal situação, a intercomunicação entre EPCT e Educação Patrimonial – assim como a intercomunicação entre os diferentes participantes desses processos – permite que sejam obtidas alternativas de ação para a transformação do mundo em co-laboração, pois, mediatizadas pela realidade, espaço social onde, do ponto de vista do patrimônio cultural, os sujeitos produzem, acumulam, reestruturam, disputam e se apropriam de bens e referências culturais, constituem-se enquanto formas de educação que afirmam a dialogicidade ao mesmo tempo em que se fazem dialógicas.

Para isso, requer-se a contextualização do esforço e da capacidade de aprender dentro da estrutura de experiências da comunidade e das várias gerações da família à qual pertencem educandos e educadores (HOOKS, 2013), o que afastará a tendência do tratamento essencialmente burocrático e tecnicista que é predominante em certas discussões acerca do patrimônio cultural e que pode vir a ser reforçada no contexto da EPCT.

Não se trata, portanto, de “ensinar” sobre patrimônio cultural a um estudante de um curso técnico, por exemplo, conduzindo-se pelo princípio da *utilidade* que esse conhecimento terá em sua atuação futura ou presente no mundo do trabalho. Certamente, um estudante que tenha conhecimentos criticamente forjados sobre patrimônio cultural tenderá a ter uma atuação profissional atenta a esses aspectos, que provavelmente irá orientá-lo em situações práticas de seu saber-fazer, quando poderá suscitar a realização de atividades relacionadas à sua formação técnica com envolvimento das pessoas da localidade onde estará exercendo seu trabalho.

Não tratamos, portanto, de vislumbrar a relação entre EPCT e Educação Patrimonial por meio da subsunção de uma à outra, atribuindo àquela o comando sobre esta enquanto instrumento a ser utilizado racionalmente em função do processo de dotar educandos de competências e habilidades requeridas pelo mercado; mas de, no diálogo entre ambas, contribuir com a formulação de condições políticas de formação de cidadãos integrais em um país tão estruturalmente desigual quanto o Brasil.

Trata-se de estabelecer essa relação mediante uma abordagem educacional que assuma o conhecimento, o reconhecimento e o acesso ao patrimônio cultural como direito humano cujos processos educativos, inseridos nesse contexto, não ignorem a necessidade de formação, ao mesmo tempo em que, para que não sejam reduzidos a essa necessidade, sejam vetores para a decolonialidade e para o fortalecimento das redes de saberes locais (CRUZ, 2017).

Tal abordagem deve considerar o afeto e os sentidos relacionados ao patrimônio cultural como uma necessidade humana, superando a ideia de transmissão de cultura e estabelecendo “compromisso com a formação de cidadãos conscientes e sujeitos de sua própria história, agentes das transformações e permanências que julgarem necessárias em sua rede de saberes e patrimônios” (CRUZ, 2017, s.p.).

Cruz (2017) destaca a carência na preservação e salvaguarda do patrimônio cultural concreto, histórico e vivido, independente de sua institucionalização, da atuação de atores sociais de diferentes áreas, e enfatiza a importância da mobilização social, possível de ser gerada por meio da articulação em redes de saberes constituídas pela integração desses diferentes atores como importante processo para suprir essa demanda.

Segundo a autora, tal concepção contribui para enxergarmos a diferença básica entre processos educativos “para” o patrimônio cultural e processos educativos “pelo” patrimônio cultural. Conforme essa reflexão, enquanto os primeiros podem fragilizar e limitar suas próprias potencialidades, devido a serem, em sua maioria, orientados aos bens culturais eleitos e tutelados pelo Estado, os processos educativos “pelo”

patrimônio cultural permitem constituir, a partir das referências culturais, uma educação que fortaleça a alteridade e o respeito aos conhecimentos sociais e culturais produzidos nas mais distintas sociedades ao longo do tempo, podendo, também, reconhecer redes de saberes locais que se integram a redes de saberes em escalas cada vez mais amplas, deixando em relevo a transversalidade do patrimônio cultural enquanto categoria que, por estar inserida em contextos de significados associados às memórias e processos de esquecimento dos lugares e de seus sujeitos, possui uma dimensão existencial.

Nesse sentido, a relação entre EPCT e Educação Patrimonial se mostra, mais uma vez, profícua, embora, para não incorrerem em ingenuidade, deva ser estabelecida com cautela. Devido à sua transversalidade, a discussão crítica sobre patrimônio cultural não deve incrustar-se em um par de disciplinas específicas, o que reforçaria a dualidade estrutural da educação brasileira.

Como vimos, a concepção crítica de EPCT se orienta pelos fundamentos científicos das atividades profissionais e da produção e reprodução das condições de vida na sociedade contemporânea. Para isso, sua realização requer uma ética responsiva também em relação ao patrimônio cultural, a partir da qual seja discutida sua produção e reconhecimento; suas apropriações ideológicas e políticas; sua reprodutibilidade técnica e simbólica; os processos de artificação e desartificação pelos quais venha a passar (SHAPIRO, 2007; HEINICH, 2014); seu lugar no conjunto das políticas públicas e na constituição de condições de cidadania; seus vínculos com as formas de exteriorização de diferenças; os modos de sua operacionalização em contextos de ambientalização; entre diversas outras questões que podem ser colocadas.

O projeto Memórias do Meu Lugar nos possibilitou iniciar o estabelecimento dessa relação no estado de Roraima, suscitando a apreensão e reconhecimento de patrimônios históricos de variadas interpretações e sensações que, em conjunto, com os educandos e educandas em suas comunidades, bairros e locais de vivência, apresentaram, por meio da realização de inventários participativos, uma experiência muito importante para esses e essas estudantes e os demais sujeitos envolvidos no Projeto.

Com isso, as perspectivas da educação integral e da Educação Patrimonial conseguem ampliar as visões e o desenvolvimento do conceito de patrimônio cultural, além de consolidar a valorização das identidades dos diversos grupos étnicos e sociais que compõem o estado de Roraima, como veremos nos próximos capítulos deste livro.

Fica evidente, portanto, que EPCT e Educação Patrimonial são, enquanto processos educativos, formas de educação inconclusas, inacabadas, e sua realização de forma integrada, como propomos, é, conforme bem destaca a concepção freiriana, um quefazer permanente que se apresenta com tantas possibilidades e desafios hoje, assim como se apresentará com tantas possibilidades e desafios em seu porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. A patrimonialização das diferenças: usos da categoria “conhecimento tradicional” no contexto de uma nova ordem discursiva. In: BARRIO, Angel E.; MOTTA, Antonio; GOMES, Mario E. (orgs.). **Inovação cultural, patrimônio e educação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2009. p. 65-78.

CASTELO BRANCO, Tainara Ximenes; FRANK, Nelita; SOUZA, Arlene Oliveira. Sítio Arqueológico Corredeiras do Bem-Querer em Caracarái/RR: patrimônio material ameaçado por usina hidrelétrica. In: ALBUQUERQUE, Carolina Viana (org). **Coletânea de artigos patrimônio cultural de Roraima**. Boa Vista: IPHAN-RR, 2019.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila (org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. Caderno Temático de Educação Patrimonial n. 3. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2013. p. 27-31.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CRUZ, Carla Ferreira. Redes de saberes e interculturalidade: interconexões entre educação, patrimônio cultural, políticas públicas, decolonialidade e direitos humanos. **Seminário Internacional História do Tempo Presente**, III, Florianópolis, s.p., 2017.

Ferreira Júnior, Amarildo. Inconsistências patrimoniais: registro e salvaguarda do patrimônio imaterial paraense e o Golpe à Democracia. In: Figueiredo, Silvio Lima et al. **Amazônia, cultura e cena política no Brasil**. Belém: NAEA, 2016. p. 93-104.

Florêncio, Sônia et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2. ed.. Brasília: Iphan, 2014. 63 p.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Heinich, Nathalie. O inventário: um patrimônio em vias de desartificação? **PROA Revista de Antropologia e Arte**, n. 5, s.p, 2014.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Lima, Maria Dorotéia de. Prefácio: “É preciso estar atento e forte”. In: Figueiredo, Silvio Lima et al. **Amazônia, cultura e cena política no Brasil**. Belém: NAEA, 2016. p. 7-15.

Mesquita, Fernando. Prefácio. In: Albuquerque, Carolina Viana (org). **Coletânea de artigos patrimônio cultural de Roraima**. Boa Vista: IPHAN-RR, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. Educação profissional e ensino médio: relação direta com a(s) juventude(s)? In: SIMPÓSIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, II, 2012, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2012.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. [S. l.]: [s. n.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

REGATTIERI, Marilza Machado Gomes; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e a educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.

SANTOS, Danielle de Sousa; NADALETTI, Cristiane Letícia. O ensino médio integrado: avanços e desafios. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 90-105.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHAPIRO, Roberta. Que é artificação? **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 135-151, jan./abr. 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im) possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: UIFB, 2017. p. 71-89.

SILVEIRA, Flávio L.A.; BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al. (orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97.

TAVARES, Auda Edileusa Piani. Políticas culturais na promoção da diversidade cultural e valorização do patrimônio imaterial. In: FIGUEIREDO, Silvio Lima et al. **Amazônia, cultura e cena política no Brasil**. Belém: NAEA, 2016. p. 55-69.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

7. TRANSVERSALIDADES DA PESQUISA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Amarildo Ferreira Júnior
Karla Cristina Damasceno de Oliveira
Luciana Marinho de Melo

à memória de Lindalva Maria de Menezes (*1958 †2020)
e Theresa Bernadette Morenne Persaud (*1984 †2020)

Conforme já foi apontado anteriormente neste livro, o projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima resultou de um Termo de Execução Descentralizada (TED) firmado entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), por meio de sua Superintendência no Estado de Roraima, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Seu objetivo era registrar memórias dos lugares e entorno de onde estão localizados os cinco *campi* do IFRR, nos municípios de Amajari, Boa Vista, Bonfim e Caracaraí, por meio das histórias de vida dos estudantes, seus familiares e vizinhança (BRASIL, 2019).

Organizada em três etapas, a realização do Projeto encontrou-se, desde sua fase de concepção, com a problemática das escolhas teóricas e práticas a serem feitas em sua realização em conjunto com sujeitos que integram, como profissionais ou estudantes, o IFRR, instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Sendo orientada pela concepção de indissociabilidade e transversalidade entre si de duas práticas sociais permeadas por conflitos – quais sejam, a pesquisa científica e a educação patrimonial –, a realização do Projeto apresentou a necessidade de estabelecer relações entre os participantes que assumiram os papéis de seus mediadores (servidores do Iphan e do IFRR) e pesquisadores assistentes (estudantes matriculados em algum dos cursos do IFRR), evitando, contudo, recair na disseminação de uma educação patrimonial instrutivista e opressora, por um

lado, e de uma prática de pesquisa mecanizada e igualmente opressora, por outro.

Sobre a disseminação de uma educação patrimonial autoritária e instrucionista, Átila Tolentino (2016) comenta que os contornos e significados que a constituem relacionam-se com a proliferação, a partir do surgimento do termo na década de 1980, de inúmeras práticas autodeclaradas – frequentemente de forma acrítica – como educação patrimonial. Para o autor, essa perspectiva origina-se na adoção do patrimônio como um produto dado, cuja existência é anterior ao sujeito social e independente dele.

Uma educação patrimonial conduzida sob esse viés fetichiza o patrimônio, pois, quando o patrimônio é concebido como algo dado, basta transmitir aos educandos um conjunto de conhecimentos sobre ele, igualmente encontrados prontos, o que incorre em falácias cujos efeitos retornam ao ponto de início de tal concepção, empobrecendo-a e tornando-a cada vez mais opressora (TOLENTINO, 2016). Ao sujeito social, por sua vez, é negada sua capacidade de, mediado pelo mundo, educar-se com e entre outros sujeitos (FREIRE, 2017), o que o elimina violentamente da condição de produtor social do patrimônio que lhe é *ensinado*.

Considerando essa reflexão inicial, este capítulo tem por objetivo apresentar o processo de concepção e realização de pesquisas de levantamento de referências culturais do projeto Memórias do Meu Lugar e as transversalidades estabelecidas na relação da educação patrimonial com a educação profissional e tecnológica durante a execução do Projeto.

PESQUISA E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO LUGAR

Sendo o primeiro projeto de pesquisa realizado no âmbito do IFRR que integra participantes de todas as unidades da instituição e que se realiza em cada um dos seus *campi*, o projeto Memórias do Meu Lugar constituiu-se em três etapas, precedidas por reuniões de planejamento, nas quais a equipe de pesquisadores elaborou o desenho das atividades a serem realizadas, com discussões conceituais e das práticas de pesquisa, seguidas da produção dos materiais a serem aplicados

e da realização de oficinas-teste, quando se verificavam as metodologias propostas (Figuras 1 e 2).

Figura 1.
Oficina-teste
Eixo I –
Cartaz para
identificação
das referências
culturais

Fonte: Antonio
Evaldo Soares
(2019).



Figura 2.
Oficina-
teste Eixo
I – marcação
de processos
de migração/
deslocamento

Fonte: Antonio
Evaldo Soares
(2019).



A Etapa I do Projeto consistiu na realização, entre os meses de agosto e setembro de 2019, de oficinas preparatórias ofertadas para estudantes e servidores dos *campi* envolvidos no Projeto e ministradas pela equipe de pesquisadores. Essas oficinas foram divididas em dois eixos de discussão. O primeiro eixo, “Educação Patrimonial e História de Vida”, abordava o conhecimento de metodologias e ferramentas sociológicas, antropológicas e históricas para coleta de informações por meio de relatos, testemunhos e entrevistas; e o reconhecimento dos patrimônios contextuais e meios de valorização e preservação por meio de processos educativos construídos de forma colaborativa, democrática e dialógica.

Por sua vez, o segundo eixo, “Audiovisual e Técnicas Arquivísticas para Fontes Documentais de Pesquisa”, tratava da leitura de fotografias e imagens; da importância dos elementos nos ícones imagéticos; de como registrar imagens em movimento e fotografias em celulares e outras câmeras domésticas; de como captar áudio e imagens usando mais de um celular; e de técnicas de aproveitamento de luz ambiente no registro de imagens; além de conceitos básicos sobre documentos arquivísticos e museológicos e métodos de organização, preservação e conservação de acervos documentais para o tratamento e cuidados de registros documentais pessoais e familiares como fontes primárias da pesquisa.

Nessa etapa, realizamos com os participantes da pesquisa uma intercomunicação de noções e conceitos relacionados ao patrimônio cultural, além de termos iniciado o processo de sistematização de experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) que permeou o desenvolvimento do Projeto. Na primeira oficina, os estudantes foram apresentados a algumas metodologias comumente utilizadas para coleta de informações transmitidas por meio de entrevistas, e puderam refletir sobre as múltiplas formas de patrimônio, bem como discutir acerca das noções de valorização e preservação da memória e da identidade das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais (PROJETO, 2019).

Por sua vez, a oficina de “Audiovisual e Técnicas Arquivísticas para Fontes Documentais de Pesquisa” apresentou

técnicas de conservação de documentos, imagéticos ou não, bem como orientou os estudantes sobre como captar áudios e imagens de qualidade por meio de smartphones. De forma complementar e prática, as equipes de alguns *campi*, como é o caso do *Campus Avançado Bonfim (CAB)*, realizaram idas a campo com os estudantes, nas quais puderam identificar e apresentar espaços de referência cultural (Figura 3).

Figura 3.
Estudantes
acompanhados
da professora
Karla Oliveira
diante da
Igreja Católica
São Sebastião,
em Bonfim

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Desse modo, a Etapa I iniciou o *diálogo sobre o diálogo* que estávamos propondo, o qual se orientou para as referências culturais de um lugar estabelecido, em termos de delimitação, a partir dos espaços sociais que todos compartilhávamos, quais sejam, cada *campus* do IFRR tomado como referência em sua inserção local; e proporcionou o compartilhamento de práticas de audiovisual e arquivo a serem empregadas na etapa seguinte do Projeto.

Para isso, foi realizada uma dinâmica de marcação em mapas, tanto de seus deslocamentos quanto dos de seus familiares, até se estabelecerem, ainda que momentaneamente, no *lugar* onde está localizado o *campus* em que estudam. A dinâmica foi seguida de um levantamento inicial de referências culturais e da solicitação de elaboração de texto com um relato de sua vida, que foi recebido

em outro momento. Desse modo, os estudantes puderam assinalar seus processos de territorialização e identificar e enumerar algumas de suas referências culturais nas categorias Celebrações, Formas de Expressão, Lugares, Objetos e Saberes (Figuras 4 e 5).

Figura 4.
Estudante
identificando
seus processos
de migração ou
deslocamento

Fonte:
Antonio
Evaldo Soares
(2019).



Figura 5.
Estudantes
do *Campus*
Avançado
Bonfim
identificando
formas de
expressão

Fonte:
Antonio
Evaldo Soares
(2019).



Conseqüentemente, a Etapa II consistiu na realização do inventário participativo das referências culturais de cada lugar determinado na fase anterior do Projeto, conforme será apresentado nos capítulos seguintes, e, se foi orientada por uma abordagem definida de forma coletiva, realizou-se, em termos de escolhas práticas de pesquisa, com variações sobre um escopo metodológico comum, devido às especificidades de cada lugar e dos sujeitos participantes da pesquisa. Como veremos a seguir, ao destacarmos alguns aspectos do desenvolvimento dessa etapa em dois *campi* do Instituto, um em Boa Vista e outro no município de Bonfim, sua realização ocorreu como uma experiência prática da pesquisa enquanto princípio pedagógico, visando propiciar sua transversalidade em relação ao ensino e à extensão (CARVALHO, 2004).

INICIAÇÃO À PESQUISA: ENTREVISTAS E DIA DE CAMPO

A entrevista foi realizada no dia 28 de novembro de 2019, às 16h. Estavam presentes as alunas Rúbia, Francimeire, Ádria e Sandra. A aluna Regiane não pôde estar no local devido à distância e falta de transporte. A pensionista Maria José Aniceto nos concedeu a entrevista em sua residência, relatando sua história pessoal, e disponibilizou algumas fotos de seus arquivos pessoais. Sobre as cartas, não conseguimos ter acesso, pois, no dia que foi marcado, ela teve que se ausentar do município. (anotações de participantes do projeto Memórias do Meu Lugar no município de Bonfim)

O *Campus* Avançado Bonfim (CAB), vinculado administrativamente à Reitoria do IFRR, é um dos cinco *campi* dessa Instituição e está localizado no município homônimo, na mesorregião Norte e microrregião Nordeste do estado de Roraima. Nesse *campus*, o projeto Memórias do Meu Lugar foi realizado junto a estudantes do Curso Técnico em Administração Subsequente, sendo incorporado como um projeto integrado às atividades dos componentes curriculares Metodologia Científica (METOCI) e Psicologia Aplicada à Administração (PSIAD), ambos do segundo módulo do curso.

Nesse processo, propusemos estabelecer relações de ensino que permitissem desmistificar o termo “pesquisa” junto

aos estudantes, que atuaram como pesquisadores – e não apenas como informantes – do Projeto, o que lhes possibilitou algumas condições de perceberem como estão sendo no *lugar* com que e em que se acham (FREIRE, 2017), permitindo-lhes refletir, a partir de sua inserção na pesquisa, sobre distintos aspectos relacionados à subjetividade, percepção, diferenças individuais e, sobretudo, memórias e experiências compartilhadas.

Com este trabalho, os estudantes-pesquisadores compreenderam que a pesquisa não precisa ser desenvolvida apenas por cientistas que usam jaleco e se que encontram em laboratórios, mas que também pode (e deve) ser desenvolvida por toda aquela/aquela que queira obter dados e informações sobre aspectos que orientam suas memórias, suas ancestralidades e suas referências culturais.

Antes do início do Projeto, durante a apresentação do Plano de Ensino do Componente Curricular METOCI, houve uma breve explicação de sua proposta e do que se entendia por patrimônio e referências culturais. Na ocasião, presenciou-se um episódio de preconceito religioso com duas integrantes da classe, netas de uma reconhecida representante das religiões de matrizes africanas no estado de Roraima. Após o ocorrido, a professora do componente chamou a atenção da turma e demonstrou que aquele tipo de atitude não seria tolerado em sala de aula, ressaltando que as religiões de matrizes africanas se enquadram no entendimento do que seja patrimônio cultural brasileiro.

Durante o desenvolvimento da Etapa I, mas antes dos estudantes irem a campo realizar entrevistas com os detentores selecionados por eles, foi realizada uma Oficina de Entrevista em conjunto com o componente curricular PSIAD, na qual a turma recebeu, de forma pormenorizada, orientações sobre a coleta das informações, o comportamento durante a visita, o uso dos equipamentos etc.

A realização da Oficina de Entrevista foi importante para a execução da Etapa II do Projeto, na qual os estudantes realizaram entrevistas entre si e com familiares e moradores do município, momento que foi precedido da realização de um dia de campo e de uma dinâmica, ocorrida em sala de aula, orientada à definição e organização de como seriam realizadas as entrevistas.

Em outubro de 2019, foi realizado o dia de campo. Tendo como ponto de encontro o prédio do CAB, na Avenida Tuxaua Farias, bairro 13 de Maio, essa atividade consistiu em uma tarde na qual o grupo de estudantes conduziu os professores participantes do Projeto por algumas ruas do centro da área urbana do município, relatando histórias e experiências vividas nos espaços apresentados, com especial destaque para o prédio da antiga Escola Estadual Argentina Castelo Branco, local onde estudaram e que foi a primeira escola a ofertar o ensino médio no município, e que, após desativada por problemas estruturais, sediou as atividades administrativas e pedagógicas do IFRR de 2014 a 2019, quando foi inaugurada a sede própria do Instituto no município.

Embora não tenha sido um trabalho de campo conforme as características mais usualmente associadas às suas condições de realização e duração, o dia de campo permitiu, dentro da disposição de iniciação científica assumida na execução do Projeto, que fossem apresentadas aos estudantes algumas características dessa prática de pesquisa, além de, a partir das indicações por eles realizadas durante o guiamento dos docentes, colocar em evidência algumas de suas compreensões sobre o território, o convívio, a memória, a cidadania e a participação social.

Esses elementos assumem grande importância nos contextos de execução do Projeto, tendo sido exercitados em suas diferentes fases ao serem colocados em diálogo com alguns dos sentidos vinculados à “invenção” do patrimônio, tais como herança, concepção existente na etimologia do termo.

Termos sido guiados por jovens estudantes também permitiu destacar que, embora a memória seja estabelecida pelo senso comum como coisa de pessoas mais velhas, as quais, segundo essa equivocada concepção, teriam o monopólio legítimo da lembrança legítima, seu caráter coletivo e de seleção permite que também seja produzida, possuída e movimentada pela juventude sem que seja uma doce asneira do “êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria”, tal qual a crítica formulada por Walter Benjamin (2009, p. 22) em um de seus primeiros escritos sobre a experiência.

Após o dia de campo, realizou-se, em novembro de 2019, uma dinâmica de entrevistas em sala de aula. Nesse momento,

foi apresentada aos estudantes a compilação das categorias de referências culturais enumeradas na oficina do Eixo I, às quais foram adicionadas outras, ou apresentadas pelos estudantes algumas informações complementares, como, por exemplo, o ano em que foi realizada a última edição do Festival do Caju (2014), festa citada na categoria Celebrações.

Em seguida, os estudantes fizeram indicações de pessoas a serem entrevistadas pelos grupos nos quais se dividiram, aos quais foram reforçadas as orientações sobre técnicas de entrevista, dadas orientações sobre acesso a documentos e objetos de memória que eventualmente pudessem ser disponibilizados pelos entrevistados, e apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro de entrevista elaborado a partir dos relatos de vida e demais atividades do Projeto realizadas em cada *campus* do IFRR. Por fim, antes de entrevistarem os sujeitos indicados coletivamente, os grupos se agruparam na sala de aula para realizarem, com acompanhamento dos docentes, as entrevistas entre seus membros, assumindo, dessa forma, a dupla condição de pesquisadores e participantes da pesquisa (Figura 6).

Figura 6.
Discente
Tattiana
Ambrosio
Gomes sendo
entrevistada
com detalhe
do registro
fotográfico da
entrevista

Fonte:
Karla de
Oliveira (2019).



ARQUIVOS E MEMÓRIAS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ao longo da existência de um indivíduo, são acumuladas fotografias, cartas, objetos de valor sentimental e muitos outros itens que possuem por finalidade a manutenção de lembranças que remetem a determinadas passagens da vida. A organização desses elementos em álbuns, caixas, pastas, dentre outros modos de armazenagem, constitui um arquivo pessoal que é revisitado sempre que seu detentor julga necessário. Em tempos de virtualização da vida, as fotografias, que antes necessitavam de revelação, atualmente são depositadas diretamente em formato digital em compactos *notebooks*, bem como as cartas, que se transformaram em correios eletrônicos.

De uma maneira geral, o que leva um indivíduo a guardar qualquer um desses itens é a preocupação em registrar um dado momento, rememorar pessoas ou datas significativas, entre outros. A deterioração de qualquer um dos invólucros nos quais se encontram os itens que compõem a memória de um indivíduo certamente não apaga das lembranças os instantes que se quis registrar, mas torna o acesso a tais momentos refém das vicissitudes do tempo, uma vez que o suporte material pode se esvaír. Ao se tratar de um arquivo físico pessoal, por exemplo, as questões relacionadas ao seu trato e conservação ganham um grau a mais de preocupação com sua manutenção, uma vez que se lida diretamente com a memória, podendo haver risco de que alguns fatos se percam nas narrativas das lembranças.

Carlos Drummond de Andrade (1981), em sua crônica intitulada *Arquivo em dia de chuva*, suscita uma gama de reflexões acerca da prática e das finalidades de um arquivo, seja público, seja particular. Dentre essas, destaca-se aqui a passagem:

As correspondências de velhos amigos que se foram ou ainda vivem (que crueldade intrínseca nesta palavra: ainda!), estas não deviam ficar misturadas, por mesquinha ordem alfabética, a papéis que já não dizem coisa alguma, como de resto a quase totalidade dos papéis, tempos de escritos. Aquelas me doem porque não usei envoltórios plásticos transparentes para conservá-las livres de estrago pelo manuseio e pelo tempo. (DRUMMOND, 1981, p. 7)

Nessa breve passagem, nota-se que o autor lamenta o fato de não ter empregado maior atenção à conservação de cartas que julgava ser de interesse manter guardadas por mais tempo. Transpondo tal questão para os arquivos físicos particulares das pessoas que foram interlocutoras neste projeto, uma situação semelhante pôde ser observada quando os estudantes/pesquisadores precisaram tratar das fontes documentais pessoais dos entrevistados. Fotografias, cartas e recortes de jornais, entre outros, foram constantemente considerados relevantes para uma determinada passagem histórica. No entanto, o acesso a tais documentos foi por vezes prejudicado pelo trato de conservação inadequado.

Embora por vezes desgastadas em razão do arquivamento inadequado, tais suportes conduziram os interlocutores deste projeto a momentos anteriores. Por exemplo, para os estudantes do IFRR – *Campus* Boa Vista Zona Oeste que tiveram acesso às antigas fotografias de moradores e aos recortes de jornais guardados por algumas pessoas mais antigas em termos de residência no bairro Laura Moreira, foi a possibilidade de compreender melhor o processo de ocupação do local, o crescimento territorial, as mudanças na paisagem natural e a urbanização, entre outros.

Levando em consideração que esses arquivos, ainda que particulares, são também fontes inestimáveis de conhecimento coletivo, contribuindo para a construção de narrativas de pertencimento e de Referências Culturais, a sua conservação e o seu devido tratamento se fazem necessários para mantê-los menos vulneráveis à ação do tempo. Nesse sentido, este projeto traz ao público fragmentos de tais memórias revisitadas, e em base o que são, no plural, os patrimônios culturais comunitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a importância do Projeto no processo de iniciação à pesquisa proporcionado aos estudantes e, sobretudo, a relevância de todo o conhecimento mobilizado por ele acerca das referências culturais dos participantes, de seus familiares e de seus lugares; da organização dos estudantes para

saídas de campo e realização de entrevistas; da experiência de acesso e tratamento de arquivos e objetos de memória; e das memórias que foram acionadas a partir das escritas das histórias de vida. Isso implica em evidenciar que a iniciação à pesquisa se dá enquanto processo e, portanto, propostas de pesquisa, não só aplicada, mas também básicas, devem ser cada vez mais estimuladas e desenvolvidas no IFRR.

De acordo com o que preconiza o Ministério da Educação (BRASIL, 2010), tais pesquisas não se excluem e nem se sobrepõem, mas devem estar alicerçadas nos princípios científicos e educativos, evidenciando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão sem perder de vista que o desenvolvimento científico não deve, obrigatoriamente, estar vinculado à formação profissional, mas também à formação humana dos estudantes.

Assim, os resultados do Projeto demonstram uma miríade de memórias e de vivências relacionadas aos territórios e seus lugares e à formação das identidades e referências culturais de seus jovens participantes, além de demonstrar o quanto de conhecimento e de saberes os estudantes possuem, e que podem aflorar ao lhes ser proporcionada a oportunidade de transversalização da pesquisa no ensino, constituindo espaços pedagógicos socialmente referenciados nos quais, além de atenderem de forma dinâmica aos objetivos dos componentes curriculares, promovem o diálogo e contribuem para a criação de possibilidades de inclusão social dos sujeitos em processos de conhecimento e construção de políticas na área do patrimônio cultural a partir da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. Arquivo em dia de chuva. **Jornal do Brasil**, Caderno B. p. 7, 19 nov. 1981.

BENJAMIN, Walter. “Experiência”. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. p. 21-25.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Termo de Execução Descentralizada nº 01/2019**. IPHAN; IFRR, jul., 2019.

CARVALHO, José Jorge de. A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade. **Série Antropologia**. Brasília, n. 363, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2018.

PROJETO Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima. IFRR; IPHAN, 2019. Folder.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

8. PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR NO IFRR: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES NOS CAMPI BOA VISTA E BOA VISTA ZONA OESTE

*Luciana Marinho de Melo
Leandro Brito de Mattos
Denison Rafael Pereira da Silva*

INTRODUÇÃO

A cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, possui 53 bairros e uma população estimada em 399.213 habitantes (IBGE, 2010). Os processos de ocupação e formação da cidade, bem como a constituição desses bairros, são fundamentais para compreender o que os alunos participantes destacaram como pontos relevantes da memória e das referências culturais de seus entornos.

Para Melo (2018), além das origens indígenas do território e da população boa-vistense, os processos de ocupação também podem ser concebidos por meio de três períodos históricos diferentes nos quais são observados movimentos migratórios e de instalação na cidade. O primeiro ocorre no final do século XIX, quando a devastação provocada pela seca no Nordeste brasileiro motivou o deslocamento de milhares de famílias para a região Norte e, conseqüentemente, para o território que atualmente compreende o estado de Roraima. O segundo período diz respeito aos últimos 15 anos do regime ditatorial militar no Brasil, onde um quantitativo expressivo de pessoas oriundas das regiões Sul e Nordeste se instalaram em Roraima com vistas à exploração de ouro e diamante, onde a fixação de residência em Boa Vista, em especial por parte de pessoas oriundas do Maranhão, representou um crescimento urbano de 43% na década de 1970 para 65% em 1991 (CAMPOS, 2011).

O terceiro momento de ocupação está relacionado aos episódios mais recentes de crise política, econômica e social do país fronteiriço, a Venezuela: somente no ano de 2017, 70.757 venezuelanos se refugiaram na cidade de Boa Vista (POLÍCIA FEDERAL, 2017). É igualmente relevante destacar que, dada a

localização tríplice-fronteiriça do Estado, existe uma presença substancial de pessoas advindas da República Cooperativista da Guiana, distante 132 quilômetros de Boa Vista. Assim, para Melo (2012),

É nesse movimento que o fluxo migratório marca profundamente a feição sociocultural da cidade, que passa a se caracterizar como um espaço multicultural. Palco da diferença, a capital se apresenta de maneira heterogênea, comportando em seu espaço pessoas originárias de várias localidades do Brasil: são roraimenses, maranhenses, cearenses, gaúchos, cariocas, paulistas, entre outros, que se espalham e imprimem seus hábitos socioculturais nos Centros de Tradições Gaúchas, nas quadrilhas juninas, nos bois-bumbás e em demais festividades. (p. 45-46)

Dado esse panorama, é importante sublinhar que as marcas desses fluxos migratórios, somando-se à presença indígena em Boa Vista, perfazem uma parte considerável da composição populacional da cidade, onde os traços da multiculturalidade se fizeram presentes nos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos participantes do projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima.

Conforme será observado mais adiante, os múltiplos agentes que se fazem presentes nos bairros abrangidos pelo Projeto desenvolvido nos *Campi* Boa Vista (CBV) e Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) estabelecem suas memórias e referências culturais em suas práticas cotidianas, refletindo suas origens, bem como sincretismos e releituras de suas tradições.

A ZONA OESTE DE BOA VISTA – RORAIMA: REFERÊNCIAS CULTURAIS E MULTIVOCALIDADES

Dos 53 bairros de Boa Vista, 39 estão geograficamente situados na zona oeste e são foco de ações educacionais do CBVZO. É ainda nessa área, considerada periférica e em expansão, que está a maior concentração demográfica da cidade. Se relacionada ao centro do município, é uma região de recente ocupação, com a infraestrutura de asfalto, iluminação pública e saneamento ainda inacabada. A maior parte dos bairros da região é fruto de ocupações que, no princípio, não eram regulamentadas pelo poder público.

Essas ocupações foram empreendidas por sujeitos de origens múltiplas, conforme abordado acima – e conforme o perfil traçado dos estudantes participantes do Projeto, como será visto adiante. O perfil do público aqui abordado é fundamental para compreender o que tais pessoas, de ancestralidades difusas, internalizaram enquanto pertencimento em território roraimense.

Os reflexos culturais de tais sujeitos, expressos na pluralidade linguística, artística ou gastronômica, entre outras, buscam traduzir o significado do que é ser boa-vistense em um ambiente multicultural. São contrapostos e disputam com as referências culturais estabelecidas como patrimônio pelos agentes do Estado, como, por exemplo, a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo e o Monumento ao Garimpeiro, situados no centro da cidade, distantes geograficamente e referencialmente da zona oeste da cidade de Boa Vista.

UM BREVE HISTÓRICO DO IFRR-CBVZO

O *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) foi instaurado em 23 de outubro de 2012, no princípio sem infraestrutura própria. Para que a escola fosse viabilizada, funcionou, num primeiro momento, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Governo Estadual de Roraima, no Colégio Militarizado Estadual Professora Elza Breves de Carvalho.

Enquanto a sua construção avançava, o CBVZO utilizou, temporariamente, entre 2017 e 2018, as instalações físicas do *Campus* Boa Vista, no bairro Pricumã. Em fevereiro de 2018, pôde ser finalmente transferido para a sua sede no bairro Laura Moreira.

O CBVZO possui os seguintes cursos: Técnicos em Serviços Públicos e em Comércio, nas formas Integrado ao Ensino Médio (integral) e Subsequente; graduação em Tecnologia em Gestão Pública; e o curso de Assistente em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) integrado à Formação Inicial e Continuada (FIC).

Com funcionamento nos três turnos, para melhor garantir o acesso da comunidade local, e tendo formado até o momento 691 estudantes, o CBVZO é referência na comunidade quanto ao ensino de qualidade, bem como nas ações de pesquisa e extensão.

O *campus* foi concebido, entre outras razões, para ofertar e possibilitar o acesso da população desta região às formações profissionais, atividades socioculturais e promoção da cidadania. Estas práticas intencionam suprir a demanda de profissionais qualificados para o mercado de trabalho local e regional, bem como o enfrentamento às desigualdades sociais.

O PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR: PATRIMÔNIO CULTURAL E TERRITÓRIO EM RORAIMA NO CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE

No primeiro semestre do ano de 2019, foi definido o formato do Projeto e, no segundo semestre, o plano de trabalho. Uma vez estabelecida a dinâmica da execução, duas professoras do IFRR-CBVZO foram responsáveis pela apresentação da proposta no *campus*, bem como pela preparação, organização e orientação das equipes de alunos participantes. Esse processo foi dividido em três etapas: a primeira, de preparação e formação, a segunda, de execução da pesquisa e a terceira, de organização, análise e divulgação do material obtido.

Em seguida, as professoras responsáveis pela sua aplicação no CBVZO realizaram a divulgação e o convite nas salas de aula, com vistas à captação dos alunos interessados. Esses estudantes fizeram parte de três modalidades diferentes: são eles do ensino médio integrado aos cursos Técnicos em Comércio e em Serviços Públicos, da graduação em Tecnologia em Gestão Pública e do curso de Assistente em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) integrado à Formação Inicial e Continuada (FIC).

Ao longo de todo o processo, tais estudantes exerceram duplo papel: o de pesquisadores e pesquisados, simultaneamente. Também compunham o quadro de pesquisados - ou interlocutores - os seus familiares, amigos e demais pessoas que constituíram as referências culturais elencadas ao longo da execução da pesquisa.

A primeira etapa, dedicada à formação teórico-metodológica dos alunos que se mostraram interessados em

participar do Projeto, foi executada em formato de oficinas e estas foram divididas em dois eixos, sendo a primeira realizada em 26 de agosto de 2019 e voltada para a Educação Patrimonial e História de Vida, e a segunda, no dia 23 de setembro de 2019, com foco no eixo audiovisual e em técnicas arquivísticas para fontes documentais de pesquisa.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA DE VIDA - ETAPA CBVZO

Feita a apresentação e o convite para participação na primeira oficina preparatória, 21 alunos se mostraram interessados e se fizeram presentes na ocasião. Como exemplo do que foi mencionado anteriormente, as origens desses alunos remontam aos processos multiculturais de ocupação da zona oeste de Boa Vista. Do total de participantes desta primeira oficina, os seguintes perfis foram identificados:

- Um aluno é natural de Boa Vista e possui pais boavistenses;
- Oito nasceram em Boa Vista e possuem pais que nasceram em outros estados (Maranhão, Amazonas, Pará e Piauí);
- 10 nasceram em outros estados, como Amazonas, Maranhão e Pará;
- Um aluno é de origem venezuelana.

A correlação entre as origens dos alunos participantes e os resultados da pesquisa será explorada mais adiante.

As oficinas preparatórias tinham como um dos objetivos a formação dos alunos para que eles fossem os pesquisadores ativos do seu entorno. Para tanto, foram trabalhados conceitos básicos do campo do Patrimônio Cultural e de técnicas de pesquisa. Na ocasião da primeira oficina, por exemplo, foram abordados os seguintes tópicos: Diversidade Cultural, Identidade, Fontes, Histórias de Vida, Entrevistas, Território e Inventário (Figura 1).

Figura 1.
Oficina
preparatória
no CBVZO (1)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Para abordagem dos conceitos supracitados, foram utilizados mapas do Brasil e de Roraima de modo que os alunos pudessem interagir, indicando as suas origens e a de seus pais (Figuras 2 a 4).

Figura 2.
Oficina
preparatória
no CBVZO (2)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).

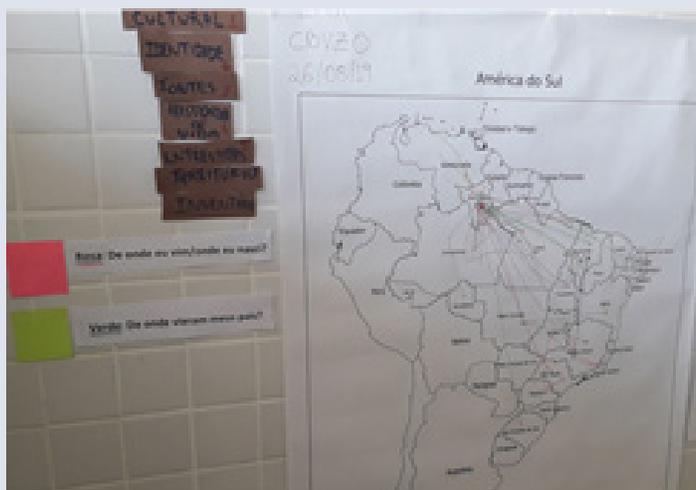


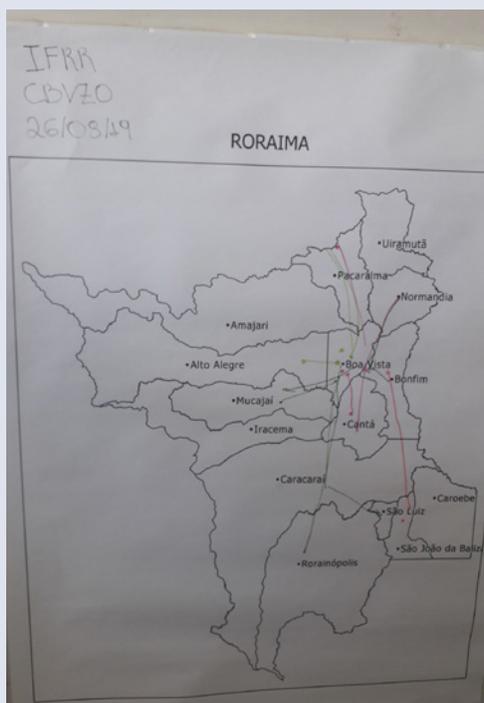
Figura 3.
Oficina
preparatória
no CBVZO (3)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Figura 4.
Oficina
preparatória
no CBVZO (4)

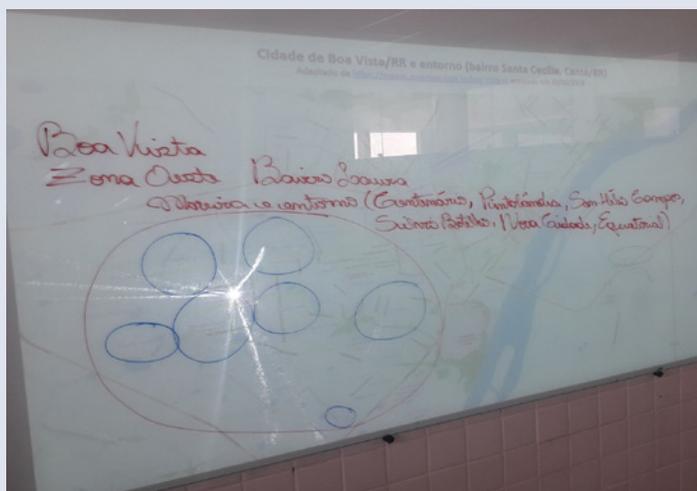
Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Uma vez que a zona oeste da capital roraimense abrange 39 bairros, foi imperativo um recorte territorial que fosse exequível para a proposta do Projeto, e que estivesse ao alcance da mobilidade dos alunos. Nesse sentido, o território de pesquisa foi definido, em conjunto com os participantes, como o entorno do *Campus Boa Vista Zona Oeste* – bairro Laura Moreira (Figura 5).

Figura 5.
Oficina preparatória no CBVZO (3)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



O aspecto da criminalidade foi um ponto comum nas falas dos participantes a respeito da vivência nesse entorno. A insegurança promovida pela violência e pelo uso e tráfico de drogas nos bairros adjacentes ao *campus* se constituiu como um ponto que os alunos consideraram importante para expressar durante a oficina. Eles compreendem que as possibilidades de programas e políticas socioculturais de valorização de suas referências culturais podem ser fatores determinantes de combate à criminalidade nesse local. Compreendem ainda que a ausência do poder público municipal e estadual nesses bairros é agravante dessa situação e promove a invisibilidade dos moradores da localidade.

Durante a oficina, os estudantes foram instigados à reflexão sobre quais seriam as Referências Culturais mais proeminentes nos bairros em que estão situados. Neste momento inicial, foi importante considerar o que eles percebem de suas experiências em seus bairros, nas ruas em que moram, bem como o significado que dão a essas vivências. Assim, foram citadas celebrações religiosas das comunidades católicas e evangélicas – estas últimas, em particular, no Monte das Oliveiras. Foram também destacadas as festas juninas, as feiras livres, rodas de capoeira e construções, entre outros marcos, conforme pode ser visto nas Figuras 6 e 7.

Figura 6.
Oficina
preparatória
no CBVZO (4)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Figura 7.
Oficina
preparatória
no CBVZO (5)

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Uma vez familiarizados com os conceitos teórico-metodológicos do campo do Patrimônio Cultural, e tendo definido o território, os agentes de pesquisa e os interlocutores, os alunos estavam aptos a seguirem para o segundo eixo, de cunho prático, do Projeto.

EIXO AUDIOVISUAL E TÉCNICAS ARQUIVÍSTICAS PARA FONTES DOCUMENTAIS DE PESQUISA NO CBVZO

O segundo eixo das oficinas teve uma redução do número de participantes, ficando restrito aos alunos do PROEJA/FIC e graduandos. Essa redução, embora não desejada, possibilitou o acompanhamento mais amiúde da aplicação prática da pesquisa entre os estudantes, bem como dos resultados obtidos posteriormente.

A oficina do segundo eixo foi ministrada por servidores do IFRR e abordou as técnicas de utilização de equipamentos de audiovisual, bem como o tratamento de fontes de pesquisa como imagens e documentos físicos, entre outros. O desafio lançado aos alunos era que eles fossem capazes de transpor esse aprendizado

ao emprego de entrevistas utilizando câmeras e gravadores de telefones celulares, bem como aplicar o devido tratamento na análise, em conjunto com as professoras orientadoras, dos materiais obtidos por meio desses instrumentos.

Dividida em dois momentos, o teórico e o prático, a oficina estimulou exercícios entre os estudantes, onde eles simularam a aplicação de entrevistas entre eles mesmos, com a intenção de se familiarizarem com as técnicas antes de irem a campo com seus interlocutores.

Posteriormente, foi preciso construir um roteiro de entrevistas que abrangesse as histórias de vida, memórias e referências culturais do núcleo pesquisado. Esse roteiro foi definido, num primeiro momento, entre os professores participantes do Projeto, e, em discussão com os alunos, foi adaptado para cada realidade pesquisada.

As perguntas selecionadas foram as seguintes:

- 1) Há quanto tempo mora no bairro?
- 2) Como chegou aqui?
- 3) Você sabe como o bairro começou?
- 4) Quais as manifestações culturais (festas, eventos) praticados nesse lugar?
- 5) O que você acha das atividades culturais, elas têm algum significado para você?
- 6) Sobre essas atividades, você acredita que aconteciam da mesma forma que no tempo de seus pais e seus avós?
- 7) Onde estão localizados os espaços que são referências para você aqui no bairro?
- 8) Existem pessoas que são destaque aqui no bairro?
- 9) Você sabe em qual época essas atividades começaram a surgir no bairro?
- 10) Você já viu as atividades que foram relatadas aparecer em jornais, televisão etc.?
- 11) No bairro, existem expressões da cultura religiosa?
- 12) No bairro em que você mora, existe algum tipo de lenda?
- 13) Quais brincadeiras e outras formas de divertimento que você considera importantes para a vida social do bairro?

14) Você tem algum tipo de carta, fotografia ou outro documento que fala ou mostra o bairro?

15) Percebeu alguma mudança nas atividades culturais do bairro ao longo dos anos?

16) Você considera que os moradores realizam alguma ação para preservar as tradições do bairro?

Para testar a viabilidade do roteiro, foi proposto aos estudantes que realizassem, antes, as perguntas entre si. Essa ocasião foi também a oportunidade de trocas sobre o comportamento do entrevistador e como estabelecer uma conexão com o entrevistado. Feito o teste, alguns ajustes se fizeram necessários, levando em consideração o perfil do interlocutor e a realidade na pesquisa no entorno do CBVZO.

Figura 8.
Teste do
roteiro de
entrevistas
entre os alunos
participantes
do Projeto (1).

Fonte:
Luciana
Marinho de
Melo, 2019.



Figura 9.
Teste do
roteiro de
entrevistas
entre os alunos
participantes
do Projeto (2).

Fonte:
Luciana
Marinho de
Melo, 2019.



RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme explanado anteriormente, os elementos apontados pelos estudantes durante as oficinas preparatórias estavam relacionados, em linhas gerais, às celebrações religiosas das comunidades católicas e evangélicas, festas juninas, feiras livres, rodas de capoeira, construções e outros. No entanto, na medida em que o Projeto avançou e as compreensões foram afuniladas de acordo com o recorte territorial, outros dados surgiram.

Tais dados remontam, sobretudo, ao que é valorizado enquanto referência cultural nos discursos dos entrevistados, e que se soma aos exemplos destacados durante a realização da primeira oficina preparatória.

Os elementos estão correlacionados aos processos de ocupação dos bairros do entorno do CBVZO, aos sujeitos considerados pioneiros e suas trajetórias de vida, e às mudanças na paisagem urbana - cujas percepções se mesclam entre nostalgia e constatação de melhoria na qualidade de vida, com a implementação de aparelhos públicos como escolas, feiras livres

e praças, que podem ser lidos como essenciais à manutenção da memória viva, sensível e emotiva, na perspectiva discutida por Françoise Choay (2001). Ainda para a autora, tais referências se consolidam como uma ponte mediadora entre passado e presente que mantém viva a identidade de uma determinada comunidade.

A implantação do *campus* também surgiu como um aspecto presente nos discursos, visto que trouxe benefícios para a localidade, para além do acesso à educação pública e de qualidade, como a maior movimentação de pessoas e oportunidades de trabalho direta e indiretamente ligado ao CBVZO.

O IFRR/CBVZO enquanto referência para o bairro Laura Moreira se constitui como tal também pelos eventos e atividades que são abertos ao público externo, tais como as festas juninas, feiras empreendedoras, fóruns científicos e outros. Para uma das entrevistadas, Dona Raquel, que é uma importante referência local por ser uma das primeiras moradoras do bairro: “Essas coisas culturais vieram depois que o Instituto Federal veio para cá, porque até antes não tinha isso. Depois disso teve a praça, teve a inauguração, só depois começaram a aparecer essas coisas”.

A respeito das festas juninas, Dona Raquel relata que a celebração se consolidou a partir da chegada de pessoas originárias do Maranhão, que trouxeram consigo a tradição dos festejos de São João. Na entrevista, afirma ainda que antigamente o bairro era formado por pessoas com origens indígenas, e que o perfil de moradores e de rotina do bairro se alterou com a chegada dos migrantes nordestinos, que trouxeram consigo seus hábitos e saberes.

Sobre outro aspecto, a partir do trecho da fala de Dona Raquel, observa-se que, com o maior fluxo de pessoas e eventos no bairro Laura Moreira, promovidos por meio das ações do IFRR/CBVZO, houve também maior interesse pela vida social da localidade, bem como o desejo pela continuidade dessa movimentação, como forma de agregar valor cultural ao cotidiano dos moradores.

A praça do bairro, que é relatada na fala de Dona Raquel e de outros entrevistados, é um ponto de referência por ser um espaço de circulação de pessoas e informações, de sociabilidade e eventos. É ainda na praça que ocorrem as rodas de capoeira,

concertos abertos ao público, aulas de zumba e festejos em datas consideradas importantes, como Dia das Crianças, São João (festas juninas) e demais festas religiosas. Sobre as festas e gincanas na praça, a entrevistada Dona Adail relatou que:

Quando eu cresci no bairro, antigamente a gente brincava na rua. Agora, como o bairro está crescendo, não é como antigamente, mudou mais. Agora, as crianças querem mais ficar na frente da TV, mas eu acho bem importante a brincadeira de rua, brincar de pique-esconde. Eu acho superimportante, tanto que eu faço questão que os meus filhos cresçam brincando, para que eles tenham infância brincando na praça.

Outros dois aspectos suscitados nas falas dos entrevistados dizem respeito à escola estadual e a Associação de Moradores, que não existe mais. A escola se configura como um elemento importante na medida em que promove atividades para a comunidade e não apenas para os alunos, como aulas de capoeira, brincadeiras de rua, entre outras, que incentivam um maior engajamento dos moradores na vida cotidiana no bairro.

A Associação, por sua vez, realizava a intermediação entre os residentes e os órgãos públicos. Se constituía, portanto, como um espaço de escuta das demandas, e as conduzia para os setores competentes. Além disso, a Associação promovia atividades culturais, tais como festejos, feiras, gincanas, que ainda prevalecem na memória dos entrevistados como aspectos fundamentais para a vida social local.

Com o fim da Associação e das atividades promovidas pela mesma, os moradores passaram a se mobilizar por conta própria para que algumas ações tivessem continuidade, tais como as aulas de dança aberta ao público que ocorrem na praça.

Referindo-se ao aumento do bairro, os participantes da pesquisa não mencionam apenas a implantação do IFRR/CBVZO e outros aparelhos públicos. Eles relatam também o aumento de violência em decorrência do tráfico de drogas e da ausência do Estado na resolução desses problemas, e a relação direta com a diminuição das atividades de lazer na rua.

A atribuição de valores culturais às paisagens do bairro, território ocupado, lugares frequentados e pessoas que são

referências locais, traz à luz a legitimação de configurações sociais que se expressam nas práticas cotidianas. Quando os interlocutores colocam em evidência o que consideram primordial, estão se distanciando de concepções patrimoniais já reconhecidas e estabelecidas pelo poder público, e se autoafirmando enquanto sujeitos detentores de pertencimentos e referências próprias, tão culturalmente complexas quanto as outras possibilidades.

Para além de uma importante aproximação com a história da zona oeste de Boa Vista, bem como dos processos sociais que culminaram na construção das Referências Culturais locais, o reconhecimento das diversas possibilidades de Patrimônio Cultural levantadas pelos interlocutores deste projeto traz em seu bojo aspectos do cotidiano boa-vistense insuficientemente explorados pela historiografia regional, sendo esta a oportunidade de conhecê-los e incluí-los nas reflexões patrimoniais da região Norte brasileira.

UM BREVE HISTÓRICO DO IFRR-CBV

O que hoje é o *Campus* Boa Vista do IFRR no bairro Pricumã, próximo ao centro da cidade de Boa Vista, começou a funcionar em 1986 como Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR). Com a Constituição de 1988, o então Território Federal de Roraima tornou-se um estado federativo. Com isso, a instituição ETFRR tornou-se uma escola técnica estadual. No entanto, em 1993 o Ministério da Educação, em consenso com a comunidade escolar, realizou a refederalização da instituição. Em 2002 a ETFRR foi categorizada como Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) e, em 2008, como Instituto Federal de Roraima (IFRR). O *Campus* Boa Vista é o mais antigo do IFRR e sua sede é bem conhecida pelos moradores da cidade.

O *campus* oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes. Pela qualificação de seu corpo docente e pela demanda da comunidade, passou a ofertar também cursos de graduação e pós-graduação.

Hoje, o CBV oferta cursos técnicos em Secretariado, Informática, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Análises

Clínicas e Edificações; graduação em Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Tecnologia em Gestão de Turismo; especialização em Planejamento e Gestão de Empreendimentos e Destinos Turísticos Sustentáveis e Educação; e mestrado em Educação.

Também é significativa a presença do *campus* em atividades de extensão ofertadas para a comunidade interna e externa nas mais diversas áreas, como lazer, formação profissional, esporte e cultura. Seja em suas atividades de ensino, pesquisa ou extensão, assim como os demais *campi* do IFRR, o CBV tem atendido a comunidade no seu entorno, comunidades indígenas e imigrantes que vêm se estabelecendo em Roraima nas últimas décadas.

EXPERIÊNCIA CBV NO PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR: ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Assim como nos demais *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), a experiência do *Campus* Boa Vista junto ao Projeto iniciou-se ainda no ano de 2019, mais especificamente em agosto daquele ano, com a execução das oficinas temáticas planejadas para esse fim.

Foi disponibilizado material de divulgação do Projeto e das oficinas pelas áreas comuns do *campus*, além de ser divulgado em todas as salas de aulas do ensino técnico integrado ao ensino médio, bem como ensino superior. Este último segmento foi divulgado por duas estagiárias acompanhadas pelo professor Denison Silva, cedidas pela Diretoria de Extensão. Vale destacar que as inscrições ficaram a cargo daquela diretoria, por meio de formulário próprio.

Assim, o trabalho que foi realizado junto à comunidade acadêmica inscrita voluntariamente no Projeto representou quase que a totalidade dos estudantes inscritos na disciplina de Sociologia II do curso de Edificações, então ministrada pelo professor Denison Rafael Pereira da Silva, mas teve a presença de uma servidora e dois estudantes do curso superior. O perfil de

faixa etária dos estudantes inscritos e participantes das oficinas esteve entre 15 e 24 anos de idade. Identificou-se a naturalidade dos seguintes lugares: Boa Vista, Alto Alegre e Caracaraí (RR), Amazonas, Pará e Paraíba.

Desse modo, as oficinas realizadas junto ao grupo de estudantes vinculados ao Projeto tornaram-se extensivas à disciplina, experiência que foi enriquecedora porque permitiu aos alunos participantes revisitar os conceitos e debates estabelecidos tanto nas oficinas temáticas (eixo educação patrimonial e história de vida e eixo audiovisual e técnicas arquivísticas para fontes documentais de pesquisa) quanto na própria disciplina, já que a mesma tinha como objetivo compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético, que supera conflitos e tensões do mundo atual.

A primeira oficina ocorreu dia 30 de agosto de 2019, em sala de aula do próprio *Campus* Boa Vista. Estava voltada à caracterização do lugar e do objeto de análise do Projeto. Ocorreu de forma lúdica, assim como as demais oficinas dos diversos *campi* do Instituto Federal.

Inicialmente, o professor José Willians Simplicio da Silva apresentou o Projeto, instigando os participantes a refletirem sobre suas vidas e trajetórias e exporem suas narrativas de vida, o que posteriormente se concretizou na construção de um mapa.

Os estudantes estiveram bem atentos e participativos à dinâmica proposta pelo Projeto, permitindo que a construção do mapa estabelecesse rotas, fluxos e deslocamentos que posteriormente foram analisados pela equipe técnica do Projeto.

Com a primeira oficina, atentou-se à apresentação da metodologia do Projeto e às ferramentas que se utilizam nas ciências humanas para construir conhecimento científico. Essa exposição ficou a cargo da arqueóloga Rafaela Regina Pascuti Leal e da antropóloga Larissa Maria de Almeida Guimarães, que relacionaram as dinâmicas estabelecidas com a localização geográfica do Instituto Federal de Roraima - IFRR.

Figura 10.
Primeira
oficina no
CBV (1).

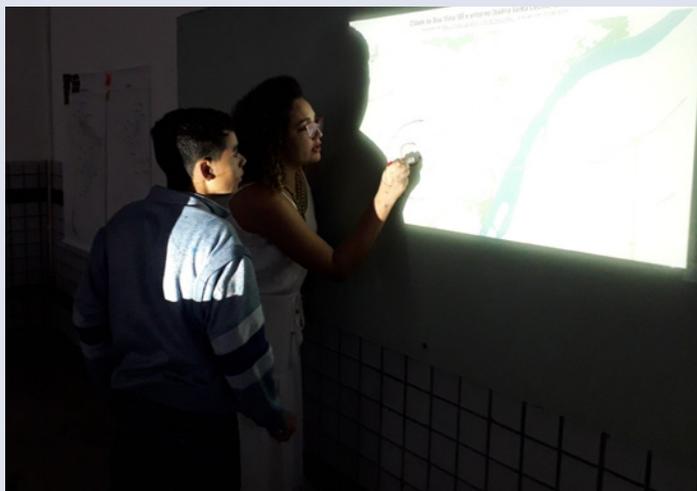
Fonte:
Projeto
Memórias do
Meu Lugar
(2019).



- Buscando estabelecer os fluxos e deslocamentos, tem-se:
- Um participante veio do município de Alto Alegre para Boa Vista. Já os seus pais seguiram o seguinte deslocamento: Amajari - Alto Alegre - Boa Vista;
 - Uma participante veio do Amazonas para Roraima juntamente com seus pais, que são naturais daquele estado;
 - 22 participantes são naturais de Boa Vista, mas seus pais vieram de diversos lugares, tais como Maranhão, Venezuela, Piauí, Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul, Goiás, Paraná, Ceará e Santa Catarina;
 - Um participante é natural de Caracaraí e seus pais seguiram o seguinte deslocamento: Pará - Caracaraí (RR) - Boa Vista (RR);
 - 2 participantes são naturais de Mucajaí, mas os pais de um deles seguiram o seguinte deslocamento: Maranhão - Mucajaí (RR) - Boa Vista (RR);
 - 3 participantes são naturais do Pará, mas um deles teve o seguinte deslocamento: Pará - Maranhão - Roraima;
 - 2 participantes são naturais da Paraíba e vieram juntamente com os pais diretamente para Boa Vista (RR);
 - Totalizando 32 participantes.

Figura 11.
Primeira
oficina no
CBV (2).

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Os palestrantes, após suas exposições, dividiram os participantes em cinco grupos para que, de maneira ativa, pudessem identificar e elencar, a partir dos debates internos de cada grupo, os elementos trabalhados na educação patrimonial.

Assim, foram divididos os grupos, que levantaram os seguintes dados: 1) objeto, 2) lugares, 3) formas de expressão, 4) celebrações e 5) saberes.

O primeiro grupo foi composto pelos seguintes participantes: Paulo H.B.C, Michael D., João Pará e Davi M.M. Estes destacaram os seguintes itens como significativos para suas vidas: anel de coco, peneira de ouro, chapéu de palha, vassoura de palha, tarrafa, colar de açaí, buriti (fruta), canoa, cesta de palha, arco e flecha, cuia de caxiri, rede capitiana.

Já o segundo grupo, que era composto pelos estudantes Morgana, Ricardo, Lídia, Rihan, Maria Cibele, Cybele, Ana, Ícaro e Maxwell, lembrou dos lugares que lhes foram significativos e que, de certa forma, tinham alguma relação com seu dia a dia ou sua infância. Estes são: Parque Anauá, Monumento dos Pioneiros, Ginásio Totozão, Ginásio Hélio Campos, Estádio Canarinho, praça Germano Augusto Sampaio, praça do Mirandinha, Palácio

da Cultura, Casa Petita Brasil, Centro de Artesanato, Centro de Tradições Gaúchas (CTG), restaurante Meu Cantinho, Casa dos Padres, Monumento do Tamanduá, 7º BIS (Batalhão de Infantaria da Selva), Escolas Estaduais Lobo D'Almada, São José e Euclides da Cunha, Igreja Catedral, Casa da Família Brasil, Portal do Milênio, Ponte dos Macuxis, Bosque dos Papagaios, Palácio Senador Hélio Campos, Praia da Polar, Praça do Centro Cívico, Praça das Águas, Igreja Matriz, Orla Taumanã.

O terceiro grupo, composto por Akirorrana, Ariane, Giovanna, Maria Karoline, Nataly e Yasmin, destacou as seguintes formas de expressão: Remela de Gato, forró, "tcheca", farinha, paneiro, tapioca, buriti, "telezé", maceta, agora bem aí, arraial, brocado, "tédoidé", açaí, paçoca, murici, "diabéisso". O penúltimo grupo, composto por Isadora Adrielle, Richard da Silva e Reian D'Villa, lembrou das seguintes celebrações: Festão de São João, São Pedro e Paixão de Cristo, 9 de Julho, 7 de Setembro e virada do ano.

Por fim, o último grupo, com os componentes Bianca Araújo, Cauã, Cristina e Eduardo Gabriel, elencou como saberes as seguintes receitas: peixe à delícia, caxiri, paçoca com banana e moqueca de peixe, além dos instrumentos: "catacá" e chocalhos, e dos artesanatos: bolsa disco e apanhador de sonhos.

Figura 12.
Grupo de estudantes realizando levantamento de formas de expressão

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2019).



Essa dinâmica com os participantes se estendeu à sala de aula, pois o conteúdo foi orientado pelo professor da disciplina. Assim, os alunos puderam relacionar ensino, pesquisa e extensão na dinâmica do Projeto e nas aulas que foram conduzidas para esse fim, já que os conteúdos se interconectavam.

Na segunda oficina, os alunos puderam compreender técnicas para tratar de documentos e fontes documentais para realizar a pesquisa. Além disso, foram apresentadas técnicas, de modo teórico e prático, para lidar com os dados e informações audiovisuais.

A culminância desse trabalho se deu com a construção/ produção/elaboração das histórias de vida que os próprios alunos participantes do Projeto puderam produzir junto à disciplina, que ainda serviram como avaliação da mesma. Além disso, com as técnicas que aprenderam nas oficinas ministradas, puderam entrevistar seus pais ou responsáveis.

O projeto Memórias do Meu Lugar, por meio de suas oficinas, permitiu aos estudantes participantes acessarem direta ou indiretamente suas memórias e reconhecerem suas referências culturais e identitárias a partir da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de tal não ser o escopo principal do Projeto, este proporcionou relacionar os pilares da educação ao processo de reconhecimento da construção da identidade dos participantes.

Pensar a experiência do *Campus* Boa Vista – IFRR/CBV dentro do projeto Memórias do Meu Lugar é destacar, assim como em cada *campus* do Instituto Federal de Roraima, características peculiares em virtude de diversos fatores que há no processo de construção e desenvolvimento da pesquisa. Podemos evidenciar a relação que os estudantes participantes do Projeto têm com a própria instituição, que permite perceber nuances específicas, além da relação que há com o bairro em que está localizada a instituição, e a relação com o bairro em que eles residem junto aos seus familiares e/ou responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Sandra Mara de Paula Dias; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Escola Técnica Federal de Roraima: memória e trajetória de desenvolvimento.** Reunião Regional da SBPC em Boa Vista, 2010.

CAMPOS, Ciro (org.). **Diversidade socioambiental de Roraima: subsídios para debater o futuro sustentável da região.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade; EdUNESP, 2001. p. 11-29, p. 125-173.

IBGE. Dados populacionais do Estado de Roraima. **Censo demográfico.** 2010.

MELO, Luciana Marinho de. **Fluxos culturais e os povos da cidade: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima.** Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012. 155 p.

MELO, Luciana Marinho de. **Povos indígenas na cidade de Boa Vista: estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano.** Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. 202 p.

9. PROJETO MEMÓRIAS DO MEU LUGAR NO IFRR: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DOS CAMPI AMAJARI, AVANÇADO BONFIM E NOVO PARAÍSO

José Willians Simplicio da Silva

Ana Paula Franchi

Amarildo Ferreira Júnior

Karla Cristina Damasceno de Oliveira

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima surgiu da proposta de reconhecer e salvaguardar o patrimônio cultural presente nos municípios onde estão localizados os cinco *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Como já foi mencionado nos capítulos anteriores, a origem do Projeto está ligada a uma parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), por meio de sua Superintendência em Roraima, e o IFRR.

A construção do Projeto envolveu uma equipe interdisciplinar de pesquisadoras e pesquisadores destas duas instituições e se deu a partir da coleta de histórias de vida de estudantes, seus familiares e alguns moradores das localidades onde foi desenvolvido o Projeto. Na iniciativa, a(o)s estudantes foram iniciados e atuaram também como pesquisadora(e)s, ao investigarem o meio onde estavam inseridos. Logo, deve-se destacar que, além da(o)s participantes que compõem o quadro das instituições oficiais, a ação englobou ainda a participação da comunidade local.

Para sua realização, o Projeto foi dividido em três etapas: Etapa I - realização de oficinas preparatórias; Etapa II - realização de inventário participativo junto a estudantes dos diversos *campi* do IFRR; e Etapa III - sistematização dos dados e informações coletadas e produção de materiais com os resultados do trabalho de pesquisa feito em conjunto com a(o)s estudantes.

Sendo assim, possibilitou-se a estudantes do ensino técnico e tecnológico, ao mesmo tempo em que aprendiam conceitos e teorias no espaço escolar, em aulas de diversos componentes curriculares, a participação efetiva na construção de compreensões da integração de suas histórias e referências culturais com o território, o convívio, a cidadania e a participação social, reconhecendo-se pertencentes ao entorno, (re)elaborando suas identidades culturais e, ao participarem dos atos dessa experiência educativa, transformando o que já sabiam em recursos passíveis de serem empregados por eles mesmos em sua constituição enquanto agentes de reconhecimento de patrimônios culturais, uma vez que o Projeto os convidou a refletir sobre suas referências culturais, elementos presentes em seu dia a dia mas que, por uma série de processos, não eram reconhecidos como tal.

O projeto Memórias do Meu Lugar tornou-se importante e viável, posto que fomentou, para além do contato e da experiência com a pesquisa no ensino básico, o interesse de estudantes pelo passado, pela trajetória de formação das espacialidades nas quais seus familiares e ela(e)s construíram e deram sentidos às experiências, às suas trajetórias de vida, constituindo essa capacidade em ato (RANCIÈRE, 2017). Assim, o território, o bairro, a cidade, a vila, a linha vicinal e a comunidade foram reapropriadas e ressignificadas durante o percurso do Projeto, cujo objetivo era contribuir para o reconhecimento de referências culturais e a reflexão sobre as memórias dos lugares e espaços e seus processos de territorialização.

O CAMPUS NOVO PARAÍSO - CNP

Desenvolvido no segundo semestre de 2019 no *Campus* Novo Paraíso (CNP), o Projeto contou com a participação de várias servidoras e servidores do IFRR e do Iphan e estudantes do Instituto Federal, conforme já havia sido assinalado.

Em funcionamento desde 2007, o Instituto Federal de Roraima - *Campus* Novo Paraíso integra a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). A

unidade atende cerca de quatrocentos discentes, oriundos de várias cidades da região sul do estado de Roraima (Caracaraí, Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe e São Luiz do Anauá). Todos esses municípios ingressaram como parceiros da instituição, que está localizada na BR-174, área rural do município de Caracaraí, e atualmente oferece três cursos técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura) e o curso superior na área de Agronomia.

Com atuação relevante na educação do campo, o *Campus* Novo Paraíso constitui-se em referência para diversos segmentos sociais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o CNP, ao longo de sua trajetória educacional, tem contribuído decisivamente para a construção do desenvolvimento local e regional.

O CAMPUS AMAJARI - CAM

O *Campus* Amajari (CAM) fica a cerca de 159 quilômetros da capital do estado de Roraima, em uma cidade com características peculiares. Situada ao norte do Estado, tem cerca de 0,33 habitante por km² (IBGE, 2021). Abarcando diversos territórios indígenas, é interessante lembrar que o *campus* está localizado na fronteira do Brasil com a República Bolivariana da Venezuela. Essas questões fazem o CAM ter uma especificidade bem marcante: uma escola onde a maioria da(o)s estudantes são indígenas, parte considerável venezuelana, além de migrantes da República Cooperativista da Guiana.

O CAM é uma das unidades do IFRR que oferece cursos no ensino básico e superior, nas modalidades presencial e a distância (EaD). Entre eles, podemos destacar o Técnico em Agropecuária e o Técnico em Aquicultura – ambos integrados ao ensino médio – e o Curso Superior de Tecnologia em Aquicultura. Cabe sublinhar que uma das modalidades do curso Técnico em Agropecuária oferecido pelo CAM é no regime de alternância, na qual a(o)s estudantes (a maioria pertencente a comunidades indígenas territorialmente distantes da sede do *campus*) realizam seus estudos em duas etapas: alternam-se entre um tempo de vivência na escola e outro na comunidade. São quinze dias aprendendo teoria e prática na escola, e outros quinze dias na localidade

de origem, na qual procuram desenvolver atividades de apoio a projetos já existentes ou implementar novas intervenções em busca de contribuir para o desenvolvimento sustentável de sua própria comunidade.

O CAMPUS AVANÇADO BONFIM - CAB

O *Campus* Avançado Bonfim (CAB) iniciou seu processo de criação e implantação em outubro de 2012, a partir de solicitação do MEC à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) de realização de estudo detalhado acerca de critérios para a distribuição de quarenta Unidades de Educação Profissional da Rede Federal (BRASIL, 2020), e de aprovação, no ano seguinte, da doação pelo município de um terreno destinado à construção do prédio da referida unidade.

Apesar do funcionamento do *campus* ter sido autorizado somente em 2015, por meio da Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015, do MEC, já no segundo semestre de 2014 a unidade iniciou a oferta de cursos técnicos, estando vinculada administrativamente ao *Campus* Boa Vista (CBV) até julho de 2016, quando seu vínculo administrativo foi transferido à Reitoria.

Essa é uma característica de sua condição de *campus* avançado, um tipo de unidade vinculada

administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2013, p. 10)

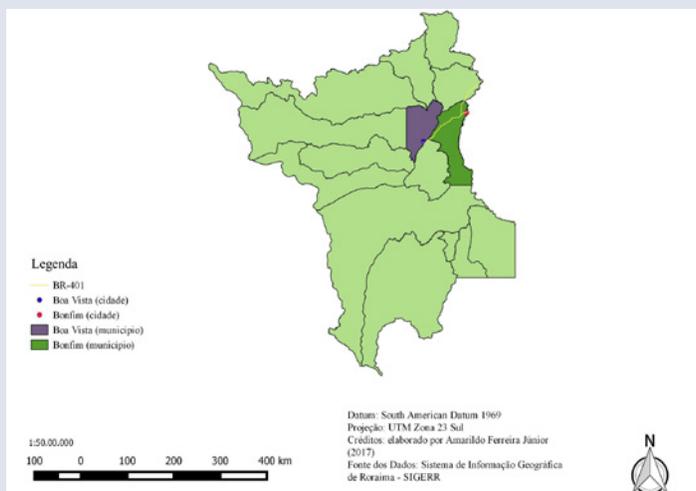
Tendo funcionado provisoriamente no prédio da antiga Escola Estadual Argentina Castelo Branco, cedida pelo Governo do Estado de Roraima, com algumas atividades de ensino sendo realizadas, durante certo período, na Biblioteca Municipal de Bonfim, o CAB teve sua sede própria inaugurada em 2019. Além de cursos no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios (Técnico em Administração e Técnico em Comércio Exterior), a unidade está ampliando sua atuação para Turismo, Hospitalidade e Lazer

(Técnico em Guia de Turismo) e Recursos Naturais (Técnico em Agricultura e Técnico em Agroecologia), todos nas modalidades subsequente e concomitante ao ensino médio, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

O *campus* localiza-se na área urbana do município, a 125 quilômetros de Boa Vista e com acesso pela BR-401. Este *lugar* (Figura 1) é marcado por sua condição de espaço transnacional, pois forma uma conurbação com Lethem, capital da Region #9, Upper Takutu / Upper Essequibo, da Guiana, constituindo, como destaca Saint-Clair Trindade Junior (2013), um contexto diferenciado do espaço amazônico.

Figura 1.
Mapa de
localização
de Bonfim
no estado de
Roraima.

Fonte:
Amarildo
Ferreira Júnior
(2017).



Tal condição se manifesta na complexa diversidade do *lugar Bonfim*, no qual, além dos fluxos simbólicos e materiais relacionados à sua condição fronteiriça, encontram-se variadas formações socioculturais que se inter-relacionam, tais como a presença de agricultores familiares, em alguns casos organizados em associações, e seus projetos de assentamento, e a localização de Bonfim na Região Indígena Serra da Lua (RISeL), etnorregião localizada a centro-leste de Roraima, na qual se encontram nove Terras Indígenas (TIs), das quais o município incide em seis (Quadro 1).

Quadro 1. Terras indígenas sobre as quais o município de Bonfim incide

Terra Indígena	Etnias	Comunidades	Municípios com incidência na TI
Bom Jesus	Macuxi e Wapichana	Bom Jesus	Bonfim
Jabuti	Macuxi e Wapichana	Jabuti	Bonfim
Jacamim	Wapichana	Jacamim, Marupá, Água Boa e Wapum	Bonfim e Caracaraí
Manoá/ Pium	Macuxi e Wapichana	Cachoerinha do Sapo, Pium, São João, Cumarú, Manoá, Alta Arraia, Novo Paraíso	Bonfim
Moskow	Macuxi e Wapichana	Moskow e São Domingos	Bonfim
Muriru	Wapichana	Muriru	Bonfim e Cantá

Fontes: ISA (2020); Farias e Vieira (2019).

Além disso, é importante ressaltar que Bonfim também está no bojo de um processo desenvolvimentista que inclui formas extensivas de agricultura – sobretudo de algodão, soja e milho –, junto a projetos logísticos de escoamento da produção brasileira de *commodities*, o que tende a gerar significativas interferências em suas dinâmicas políticas e socioculturais.

Após esta apresentação do Projeto e dos *campi* do IFRR localizados em municípios distintos da capital de Roraima, realizaremos a descrição e análise do desenvolvimento das atividades realizadas.

Sendo assim, o texto organiza-se em duas seções. Em primeiro lugar, é traçada uma abordagem da experiência da(o)s estudantes nas oficinas preparatórias do Projeto. Para tanto, essa discussão orienta-se pelos conceitos de história de vida e patrimônio cultural, conforme discutidos na primeira parte deste livro.

A segunda seção dedica-se às vivências e inserção da(o)s estudantes no trabalho de pesquisa de campo, orientados pelos corpos docente e técnico especializados, e desenvolvido com o apoio e contribuições de seus familiares.

OFICINAS PREPARATÓRIAS - PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA DE VIDA: TEORIA E APRENDIZAGEM NOS CAMPI NOVO PARAÍSO, AMAJARI E BONFIM

Conforme destacado no Capítulo 6, a proposta de formação acadêmica dos Institutos Federais está ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste prisma, o acesso a essa tríade ainda no ensino básico profissional é de grande relevância para “Otimizar os espaços de saber que a sociedade pode nos proporcionar, [pois] não somente aproxima os alunos da comunidade, mas também os faz refletir sobre os espaços de socialização” (TEIXEIRA; TEIXEIRA; CHAVES, 2013, p. 594).

Objetivando orientar a(o)s estudantes do IFRR para o trabalho de pesquisa em campo, foram realizadas duas oficinas preparatórias em cada um dos *campi*. Nas dependências do CNP, as oficinas contaram com a participação de 36 estudantes, na maioria adolescentes entre 15 e 17 anos, de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição. No CAM, o processo foi semelhante e participaram estudantes dos três cursos técnicos oferecidos pela instituição descritos no início deste capítulo, enquanto no CAB participaram 25 discentes do Curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio, com idade entre 18 e 48 anos.

A primeira oficina, com duração de quatro horas, aconteceu nos dias 27 de agosto de 2019 (CAM), 28 de agosto de 2019 (CAB) e 3 de setembro de 2019 (CNP). A oficina tratou do Eixo: Educação Patrimonial e História de Vida. Nela, o grupo de participantes pôde acessar e desenvolver os conceitos de identidade, cultura, memória, lugares, patrimônio cultural, saberes, fontes históricas, entrevistas, território e objeto, entre outros, os quais se mostraram relevantes ao desenvolvimento do Projeto. O início dos trabalhos da oficina se deu com a apresentação dos participantes, quais sejam, oficineira(o)s e estudantes.

Ao discutir a respeito dos conceitos ponderados acima, a comunidade estudantil envolvida na ação (Figuras 2 a 7) identificou variadas categorias de referências culturais nos locais onde residem (Quadro 2).

Figura 2.
Estudante do CAM identificando categorias de referências culturais

Fonte:
Projeto Memórias do Meu Lugar (2019).



Figura 3.
Estudantes do CAB identificando referências culturais da categoria Celebrações

Fonte:
Amarildo Ferreira Júnior (2019).



Figura 4.
Estudantes
do CAB
identificando
Formas de
Expressão

Fonte:
Projeto
Memórias do
Meu Lugar
(2019).



Figura 5.
Quadro de
Formas de
Expressão
identificadas
no entorno do
IFRR/CNP

Fonte: José
Willians
Simplicio da
Silva (2019).

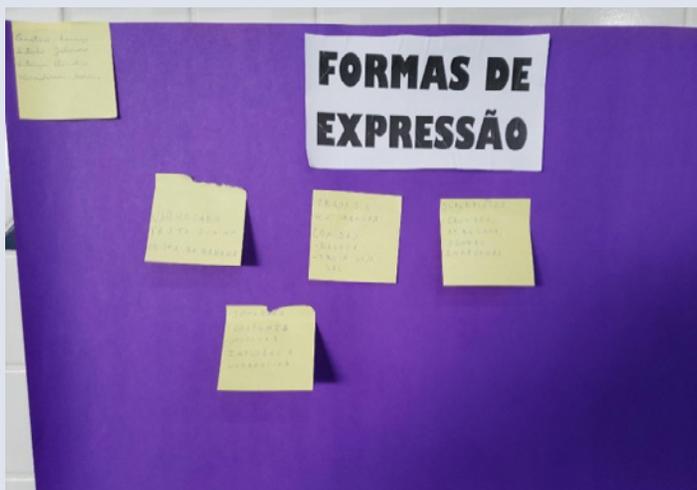


Figura 6.
Quadro de
Celebrações
identificadas
no entorno do
IFRR/CNP

Fonte:
José Willians
Simplicio da
Silva (2019).

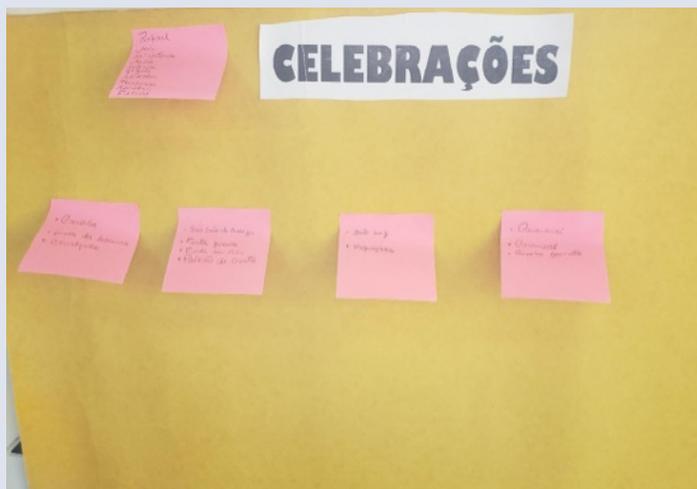


Figura 7.
Grupo de
estudantes
fazendo a
identificação
de Lugares

Fonte:
José Willians
Simplicio da
Silva (2019).



Quadro 2. Referências culturais identificadas na oficina

CATEGORIA	LUGAR		
	AMAJARI	BONFIM	NOVO PARAÍSO
CELEBRAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Corridas de cavalo - Vaquejada - Festejo de Santa Luzia - Día de los Muertos - Festa do Beiju - Reuniões comunitárias - Arraial - Pajuaru/caxiri 	<ul style="list-style-type: none"> - Festa do Caxiri - Festival do Caju - Aniversário de Bonfim - Festejo de Bonfim/ Rodeio - Cavalgada - Festejo São Sebastião - Festival do Buriti - Festa Junina - Festival do Milho - Festival da Banana - Arraial do CAB 	<ul style="list-style-type: none"> - Festa da Banana e Cavalgada em Caroebe - Vaquejada em São Luiz - Festa Junina no Baliza - Festa de Reis e Paixão de Cristo no Baliza - Carnaval de Caracará - Festival Folclórico de Caracará
FORMAS DE EXPRESSÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Pinturas corporais - Dança Parixara - Cantos - Línguas indígenas - Almoço em família 	<ul style="list-style-type: none"> - Gírias / Inglês misturado com português - Lenda do Canaimé - Pesca e caça - Rezador - Damurida / Chibé 	<ul style="list-style-type: none"> - Vaquejada de São Luiz do Anauá - Festa da Banana de Caroebe - Festa Junina de São João da Baliza - Trajes - Vestimentas - Fruta com sal - Paçoca [de carne seca] - Sotaques - Músicas de forró - Elementos da cultura nordestina - Crenças: cruviana, lendas indígenas

LUGARES	<ul style="list-style-type: none"> - Vila do Tepequém e as cachoeiras adjacentes - Sítio arqueológico da Pedra Pintada - Platô do Tepequém 	<ul style="list-style-type: none"> - Buraco do Amor - Igreja Batista (primeira igreja evangélica) - Maçonaria - Igarapé da Vaca - Parque de Exposições Olavo Brasil Filho - Sítio da Dona Sandra (deu início ao Bonfim) - Serra do Tucano - Escola Estadual Argentina Castelo Branco (a primeira escola do município) - Fazenda Buritizal Grosso - Centro Espírita da Dona Preta 	-
OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"> - Berimbau - Tala de buriti - Abano - Forno de fazer farinha - Pandeiro - Cuia de jamaru - Cocar de pena - Saia de palha - Flauta - Jamaxim - Panela de barro 	<ul style="list-style-type: none"> - Jamaxim - Panela de barro - Peneira - Tipiti - Forno de fazer farinha - Malha de pesca - Joias com a utilização de penas - Cuia 	-

SABERES	<ul style="list-style-type: none"> - Panela de barro - Jamaxim - Tipiti - Xibé - Damurida - Pajuaru/caxiri - Farinha - Mingau de carimã 	<ul style="list-style-type: none"> - Matinta Pereira (lenda de infância, que diz que as cachoeiras paralisam à meia-noite) - Castidade da moça indígena (história da tia Sandra) - O malhador / fazer rede - Cacuri (barreira de madeira, que não deixa o peixe fugir do rio) - Produtos artesanais (chapéus, panelas de barro) / “meu vô” - Peixe assado - Canoa - Flechas - Remédio caseiro - <i>Curry and roti</i> - Igreja – cantar hino em língua macuxi - Paçoca de carne - Doce de caju - Damurida, beiju, tucupi - Lenda real do Canaimé 	-
---------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Algumas destas referências culturais identificadas por estudantes, a exemplo de festas populares, como a Folia de Reis, em São João da Baliza, e os festivais do Caju e do Buriti, em Bonfim, não existem mais. Essa informação está presente na oralidade dos familiares e vizinhos entrevistados e dos próprios estudantes. É o caso do senhor Luiz Mendes da Silva, agricultor, nascido no estado do Maranhão em 25 de dezembro de 1929, que foi entrevistado pela estudante Roseanne Nascimento.

Assisti ao movimento aqui onde acontece todo ano as festas... Assisti duas ainda aqui, né? [Entrevistadora pergunta: do rodeio?!] Do Rodeio! Do rodeio, né? Assisti duas ainda, né? [...] Quando eu cheguei aqui tinha um homem chamado Chico Vicente. O homem mais contador de história, mentira, brincando, né? (risos) Mas a gente não grava, é muita coisa pra se gravar.

Apesar de ser morador de Bonfim havia somente oito anos à época da entrevista, o senhor Luiz Mendes da Silva possui uma relação de maior tempo com o lugar, marcada, da mesma forma como a(o)s estudantes relataram, por deslocamentos, sobretudo entre Bonfim, Boa Vista e Lethem. Ele destaca as mudanças pelas quais o lugar passou, que se inter-relacionam diretamente com o seu processo de estabelecimento na cidade.

Eu comprei esse terreno aqui... comprei esse terreno, vim de Boa Vista, comprei esse terreno e deixei aqui, né? Aí foi o tempo que eu me mudei pra cá, né? Vim morar aqui, vim trabalhar nas chácaras, né? Das chácaras, não deu certo voltei pra Boa Vista e agora eu tô aqui de novo. Eu sei que, quando eu cheguei aqui, não tinha essa rodagem. A gente ia daqui pra Lethem [...] a gente ia de pés e voltava. O rio nós passava' por dentro. O rio Tacutu, nós passava' por dentro. Não tinha ponte, não tinha nada, né? Isso em 1972. Aqui tinha uns seis moradores, mais ou menos, só. (Luiz Mendes da Silva, agricultor, 20 nov. 2019)

Por sua vez, alguns lugares que também foram citados durante a primeira oficina ou que foram enumerados em etapas posteriores do Projeto sofreram desgastes, seja pelas intempéries, seja pela ação humana – alguns dos quais relacionados diretamente a outras referências culturais, como é o caso do Horto Municipal de Bonfim, local onde, segundo a(o)s estudantes, eram realizados os festivais citados anteriormente.

Algumas pessoas entrevistadas externaram preocupação com a preservação dos bens culturais materiais e imateriais já elencados. Problematizar aos participantes quais seriam os bens culturais do lugar em que vivem foi importante para o conhecimento da história da localidade, uma vez que situou a(o)s oficinaira(o)s na compreensão dos elementos que a própria comunidade selecionou e entende como patrimônio histórico na espacialidade do entorno dos *campi*.

Enquanto o patrimônio histórico é visto como vertente particular da ação do poder público em relação à memória social, tendo se estendido a diversos lugares e atividades realizadas por distintos grupos sociais (TEIXEIRA; TEIXEIRA; CHAVES, 2013; SILVA; SILVA, 2008; MAGNANI; MORGADO, 1996), a noção de patrimônio cultural é mais ampla, abarcando não só a herança histórica, mas também a ecológica, de uma região.

Percebemos com isso a proximidade da comunidade discente com a identificação do próprio patrimônio histórico e cultural, ou seja, sua compreensão, no cotidiano de suas experiências, na trajetória de vida de seus familiares, de aproximações e relações de pertencimento com as atividades culturais ritualizadas em seus municípios, vilas, vicinais, comunidades tradicionais, bairros e cidades.

Daí a importância da possibilidade de reconhecer e preservar estes bens como parte de sua identidade e herança cultural, sem desconsiderar que, a despeito de uma incursão teórica realizada em oficinas temáticas com a equipe do Projeto, obviamente a atribuição de sentidos sobre o que seria ou não visto, considerado, identificado como patrimônio, partia dos sujeitos que constituíam aquelas comunidades. Nisso está a relevância das oficinas, cujo intuito foi problematizar tais conceitos e, a partir da experiência da(o)s estudantes com a espacialidade onde vivem e da qual são parte, ensejar que pudessem eleger e elencar os elementos aos quais se sentiam pertencentes, aqueles bens com os quais se sentiam reconhecidos.

Essa estratégia facilitou e despertou o interesse da comunidade discente pela história do lugar onde moram e socializam, permitindo, assim, a valorização da memória, do patrimônio, dos lugares e dos modos de vida, e a identificação da comunidade com bens culturais apresentados (SILVA, 2018).

Na execução de cada oficina do Eixo I, foi feito um trabalho com uso de dois mapas, sendo um da América do Sul e o outro do estado de Roraima. Ao acessar os mapas, a(o)s estudantes puderam se apresentar para o público presente e identificar o local e o ano/década em que nasceram, e o lugar de onde vieram ou de onde vieram seus pais e familiares para Roraima.

No mapa de Roraima, alguns participantes fizeram a

Figura 9.
 Mapa de deslocamento dos estudantes e familiares - Roraima (IFRR/CAB)

Fonte:
 Projeto Memórias do Meu Lugar, 2019.

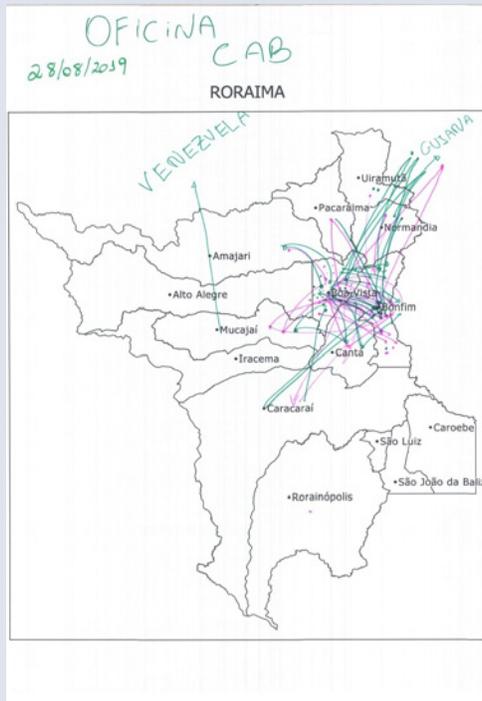


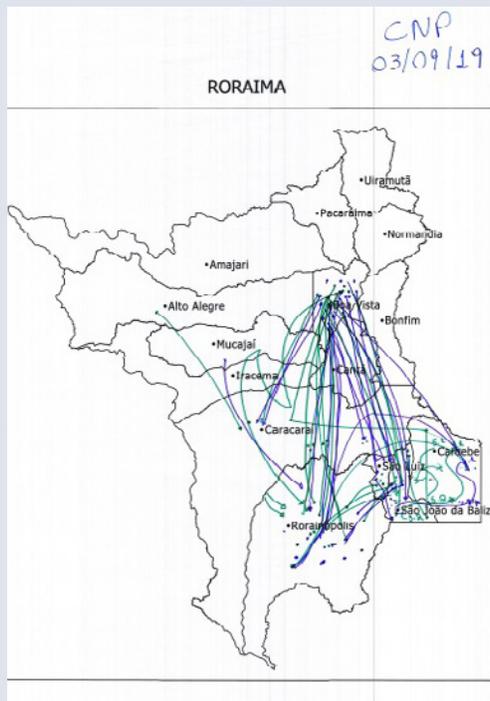
Figura 10.
 Mapa de deslocamento dos estudantes e familiares - Brasil/ América do Sul (IFRR/CAM)

Fonte:
 Projeto Memórias do Meu Lugar, 2019.



Figura 13.
Mapa de deslocamento dos estudantes e familiares - Roraima (IFRR/CNP)

Fonte:
Projeto Memórias do Meu Lugar, 2019.



Nos mapas acima, as marcações em verde indicam os processos de migração dos pais ou responsáveis da(o)s estudantes, enquanto as marcações em cor-de-rosa ou lilás indicam os deslocamentos da(o)s própria(o)s estudantes, que, ao relatá-los, indicavam com quem e como os haviam realizado. Analisando esses traçados, percebemos que, para além das motivações dos deslocamentos, uma grande parte da(o)s participantes das oficinas possui origem familiar em outros estados brasileiros, com destaque para o Nordeste do País, cada um trazendo particularidades e reelaborando, aprendendo e construindo novos saberes e práticas culturais nesse percurso.

Essa observação destaca a diversidade cultural que encontramos no estado de Roraima. Não há dúvidas de que tal diversidade pode ser assinalada pela presença em seus territórios de pessoas vindas de (ou com origem familiar em) diversas partes do Brasil, ou países como Venezuela e Guiana; porém não se

reduz a essa característica, a qual, se tomada sem considerar seus processos históricos e políticos, se torna reducionista e exclui de forma violenta o conjunto de povos originários aqui presentes, os quais, se tomarmos os dados oficiais em conta, constituíam 11,02% da população no último Censo Demográfico realizado.

Por isso, é preciso encará-la como uma *diversidade diversa*, concepção de um caso especial de diversidade cultural que nos é legada por João de Jesus Paes Loureiro (2019) ao tratar das culturas amazônicas, e que considera a particularidade do conjunto integrado de diferenças que as constituem e que são tomadas mediante a compreensão crítica do processo de incorporação da região aos domínios do Estado-Nação – o qual ocorreu por meio de estratégias de ocupação – sem perder de vista ou encobrir, de forma ingênua ou deliberada, suas diferenças internas e em relação ao mundo. Nessa ótica, foi também objetivo do Projeto tomar em conta tal diversidade, com a qual nos aproximamos, no decorrer de sua realização, na apresentação da trajetória de vida de cada participante e no compartilhamento de suas experiências, por meio de esforços para constituição de relações transacionais durante a execução dos procedimentos de sistematização de experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) adotados em cada etapa do Projeto.

Tal perspectiva se mostrou de grande potencial reflexivo, sobretudo para desconstruir e questionar discursos e práticas xenofóbicas, erigidas em determinadas espacialidades fronteiriças, cujos sujeitos e sujeitas, depois de *estabelecidos*, “esquecem”, naturalizam o fato de que um dia seus familiares também foram migrantes em deslocamento, e passam, então, a destratar, recusam nova(o)s chegantes sob a perspectiva de que estes seriam uma “ameaça”, “invasores”, “outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Uma particularidade de Roraima nos últimos anos é o alto número de imigrantes venezuelanos que cruzam a fronteira com o Brasil em busca de melhores condições de vida. Essa é a realidade de boa parte dos alunos do CAM, e os que participaram do Projeto se mostraram sensíveis a esse tema.

Cabe considerar que, no deslocamento pelo Brasil e por Roraima, estes processos migratórios mostram aspectos

peculiares. E conhecer essas singularidades é importante para verificar a riqueza de experiências que cada grupo social, a partir de suas vivências e de leituras do mundo que lhes são próprias, atribuiu a cada uma delas, conferindo-lhes particularidades dentro de um conjunto de ações e comportamentos comuns (SILVA, 2018, p. 12).

Retomando a etapa em que utilizamos mapas na oficina, além desse recurso suscitar a discussão apresentada anteriormente, também foi com base nas marcações e discursos apresentados que realizamos o procedimento de delimitação dos territórios a serem considerados na realização do levantamento de referências culturais. Nesse momento foi exposto aos estudantes que o território a ser delimitado constituiria o conjunto de lugares a serem tomados como referência para a realização da pesquisa em cada *campus*. A partir de então, surgiu entre os discentes a seguinte indagação: *Qual o meu lugar?*

Enquanto no CAB essa questão foi resolvida com celeridade, contrariando as suposições que tínhamos de que a localização do *campus* em espaço de fronteira política internacional poderia suscitar dificuldades para a delimitação do território-referência, no CNP e no CAM – sobretudo neste último, cuja situação ensejou uma discussão em torno das categorias de lugar e não lugar (confira o Capítulo 4 deste livro) –, tal demarcação foi mais discutida.

Embora tenham se constatado diferenças no ritmo de definição dos territórios que seriam tomados como referência para esses três *campi*, isso não permite concluir que há uma gradação da complexidade desse aspecto onde o CAB seria o mais simples e o CAM, o mais complexo. Ainda tendo como direcionadora da análise a concepção de diversidade diversa, temos, nestes três casos, um conjunto integrado mas distinto de complexidades em identificação das pessoas (se não as pessoas em geral, ao menos aquelas que participaram das atividades do Projeto) com o território.

Podemos apresentar alguns indícios para a compreensão dessas diferenças e de como elas se integram, embora no momento não possamos aprofundá-los. Em primeiro lugar, se considerarmos que a composição da(o)s participantes do CAM

e do CNP se concentrava em adolescentes, enquanto no CAB prevaleciam jovens adulta(o)s (a média de idade do grupo era 27 anos), é admissível refletir que as possíveis diferenças na relação de dependência ou autonomia diante de familiares possa ter contribuído para que em um caso a definição do referencial espacial tenha sido mais célere que nos demais. Em Novo Paraíso, um dos participantes indicou como espaço referencial o município de Baliza e disse, para justificar, que assim o considerava “porque o meu pai mora lá”, por exemplo.

Em segundo lugar, devemos considerar que a(o)s participantes do CAM e do CNP eram estudantes de cursos integrados, enquanto no CAB realizavam cursos subsequentes ao ensino médio. Isso implica no tempo em que permanecem em cada espaço, como fica evidente na seguinte fala: “E se a gente não conseguir definir um lugar? Porque a gente passa mais tempo na escola” (participante do CNP).

Diante desses questionamentos, orientamos que deveriam ser considerados os espaços em que as experiências da(o)s participantes ficavam mais concentradas e, em última instância, o entendimento de que, embora esses espaços pudessem ser distintos, havia um ponto de convergência, o próprio *campus*, espaço comum a toda(o)s. Se por um lado essa orientação permitiu abreviar o tempo de realização da delimitação do território, por outro, trouxe outras possibilidades de exploração, em especial nos casos em que a(o)s estudantes realizavam deslocamentos diários de um município a outro, ou a partir de vicinais, vilas e comunidades indígenas para chegar ao *campus*, notadamente para Amajari e Novo Paraíso.

Com isso, até ser estabelecida a delimitação dos territórios, tivemos casos em que a pessoa se identificava com um município mas vivia em outro (“Eu me identifico com Baliza, mas moro em Rorainópolis”) e a definição, no CNP, de uma rodovia federal como espaço de referência, uma vez que é por meio dela que se fazem os principais deslocamentos na região. Nesse caso específico, percebeu-se que a referência geográfico-espacial que a(o)s estudantes possuem para localizar os lugares segue o traçado da BR-174 e, portanto, a ordem com que vão se sucedendo os municípios ao longo dela, sendo, portanto, uma forma específica de viver o espaço.

No caso do CAB, pudemos perceber que a maior agilidade na definição do território talvez tenha resultado de um esforço de afirmar a identidade do município e o orgulho dessa identidade, que fez a(o)s participantes colocarem sua área urbana como espaço para o qual fluem referências culturais vindas seja de Lethem, no outro lado do rio Tacutu, como os citados *curry and roti*²⁷ e a mistura na fala entre inglês e português, seja das comunidades indígenas, mesmo aquelas localizadas em outros municípios, como em Normandia e Uiramutã. Embora essa resolução tenha permitido melhores condições para a realização das etapas seguintes, é importante destacar que, conforme foi estabelecida, precisou ser manuseada com extrema cautela, de modo a não anular esses outros espaços e as trocas com eles realizadas, ou melhor, os sujeitos desses outros espaços e suas referências culturais, instrumentalizando-as em um ato de consumo travestido de reconhecimento.

Nesse sentido, um dos estudantes destacou a vasta diversidade na qual está inserido o *lugar Bonfim* e sua relação com esses diferentes espaços, sugerindo que, dadas as condições objetivas de realização da pesquisa, se iniciasse o estudo pela área urbana do município, estendendo-se posteriormente o foco para os demais lugares. Ao fim, ficaram definidos os seguintes territórios: o sul do Estado como território de referência do CNP; a área urbana de Bonfim como território referência do CAB; e o norte de Roraima como território referência do CAM.

Na conclusão do trabalho da primeira oficina, foi solicitada às(aos) estudantes participantes a elaboração de suas histórias de vida. Para execução dessa atividade, foi produzido um roteiro de história de vida pelo pesquisador do Projeto no CNP, o qual também foi adotado no CAB, enquanto no CAM os relatos de histórias de vida foram escritos a partir dos elementos que a(o)s estudantes apreenderam durante a primeira oficina. Essa atividade estimulou a elaboração de um texto que pudesse mostrar, por meio das memórias pessoais e familiares, tanto os referenciais quanto os lugares de socialização e práticas cotidianas que formavam aquelas pessoas enquanto sujeitos históricos.

27 Prato da cultura alimentar guianesa no qual é servido frango com molho à base de uma mistura de especiarias (curry ou caril) acompanhado de uma massa semelhante a um pão raso sem fermento (roti).

Retomando o conceito de história de vida, Carvalho e Costa (2015, p. 25) defendem que ele pode ser entendido como um relato pessoal a partir de memórias narradas a outra pessoa, isto é, “sobre os fatos vividos e presentes na memória de quem narra, sendo eles relacionados a fatos concretos ou imaginários”. Na percepção das autoras, o conceito deve englobar sentimentos, fantasias e emoções de quem narra, superando dessa forma a visão positivista “na qual os heróis, datas, mitos, fatos e verdades fechadas eram a sua essência” (RÊGO, 2006, p. 1).

Essa compressão se inclina para o uso da história de vida como uma fonte de pesquisa para diversas áreas do conhecimento, especialmente para a Antropologia, a História e a Sociologia. A ideia, portanto, foi reunir o máximo de vestígios históricos possíveis sobre a vida da(o)s educanda(o)s, interagindo com seus familiares e sua cultura. Ou seja, sobre seus locais de nascimento, a espacialidade onde residem, os lugares de onde vieram, por que migraram, relatos sobre a infância, formas de divertimento, crenças, brincadeiras, fatos e acontecimentos que consideram importantes, assim como o que consideram importante na sua cidade/bairro/comunidade/vicinal. Outrossim, foi possível identificar essas histórias de vida como fontes, produto humano e objeto para o conhecimento histórico.

O segundo ciclo de oficina teve como Eixo: “Audiovisual e Técnicas arquivísticas para fontes documentais de pesquisa” e foi realizado em 25 de setembro de 2012 no CAB, com participação de 26 estudantes; 1º de outubro de 2019 no CNP, com cerca de 25 participantes; e no dia 3 de outubro de 2019 no CAM, com 26 estudantes. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, os oficinairos repassaram orientações sobre como utilizar meios eletrônicos (celular, filmadora e câmera fotográfica) para a realização de registros de entrevistas e fotografias. Também se apresentaram essas tecnologias e equipamentos como passíveis de serem utilizadas na preservação, conservação, leitura de imagens e para o próprio acesso e manipulação de documentos diversos sobre as espacialidades investigadas, disponíveis em plataformas digitais na *internet*, conforme pode ser conferido nas imagens abaixo.

Figura 14.
Oficina
Audiovisual
e Técnicas
arquivísticas
para fontes
documentais
de pesquisa
IFRR/CAM (1)

Fonte:
Projeto
Memórias do
Meu Lugar,
2019.



Figura 15.
Oficina
Audiovisual
e Técnicas
arquivísticas
para fontes
documentais
de pesquisa
IFRR/CAM (2)

Fonte:
Projeto
Memórias do
Meu Lugar,
2019.



Figura 16.
Oficina
Audiovisual
e Técnicas
arquivísticas
para fontes
documentais
de pesquisa
IFRR/CAM (3)

Fonte:
Projeto
Memórias do
Meu Lugar,
2019.



Essa oficina possibilitou que a(o) própria(o) estudante do Projeto fosse responsável por realizar o trabalho de campo, ou seja, fazer a entrevista com seus familiares ou outras pessoas com quem convivia em seu círculo social, além de realizar o registro fotográfico e o tratamento documental de outras fontes históricas reunidas. Para tanto, efetuou-se pesquisa histórica utilizando questionários de entrevistas semiestruturadas a partir dos elementos debatidos nas oficinas e encontros regulares sistematizados pela(o)s pesquisadora(e)s responsáveis pelo Projeto.

PRÁTICA - UM ESTÍMULO À PESQUISA DE CAMPO COM ESTUDANTES DO IFRR

Depois da formação nas oficinas preparatórias, foram realizados trabalhos de campo em busca de maiores informações para inventariar os bens que constituem as referências culturais daquelas comunidades, utilizando-se leituras iconográficas, filmagens e gravação de áudio e pesquisa documental em acervos particulares das famílias colaboradoras e integradas à ação.

Conforme verificado, as oficinas buscaram instrumentalizar a comunidade estudantil para realizar as atividades práticas do Projeto. Assim, após essa etapa, cada estudante realizou atividade de pesquisa histórica ao entrevistar seus familiares e outras pessoas que faziam parte do seu convívio cotidiano ou eram consideradas referência na comunidade em que viviam. Para elaborar o roteiro de entrevista, foram considerados os elementos que mais apareceram nas histórias de vida produzidas pelos participantes das oficinas, priorizando as categorias relacionadas ao patrimônio cultural²⁸. Vale destacar que a coleta dos depoimentos foi realizada com os meios técnicos disponíveis a cada participante, sendo eles câmeras filmadoras, celulares e cadernos de anotações.

Essa forma de abordagem teve o intuito de fazer o registro das memórias narradas pelos entrevistados acerca da ocupação do espaço, da origem histórico-social dos habitantes da região e das mudanças socioculturais fomentadas na localidade, além de conhecer as expressões culturais ensejadas no entorno dos *campi*, a origem da comunidade, os percursos feitos até a chegada em Roraima, o que era relacionado como importante no lugar para o convívio social, as crenças locais, as formas de entretenimento e diversão, as mudanças e permanências na paisagem observadas no decorrer do tempo, e como as pessoas têm agido no intento de preservar aquilo que consideram seus bens culturais.

Nessa fase da pesquisa, foram entrevistados no CNP sete sujeitos de idades que variam entre 31 e 61 anos, de distintas profissões e graus de escolaridade, sendo servidores públicos da educação (3), trabalhadores autônomos (2), dona de casa (1) e aposentado (1), em municípios diferentes: Caracaraí, São Luís do Anauá, São João da Baliza e Rorainópolis. No CAM, foram oito entrevistados, que seguiram as variações constatadas no CNP. Dentre os entrevistados, duas pessoas moravam em Amajari e as demais no Trairão, em Boa Vista, no Tepequém e nas comunidades do Contão, Novo Paraíso e Surumu. As idades variaram de 18 a

28 Lugares, lugares turísticos, moradias, territórios, deslocamentos, trabalho / atividade econômica / ofício, cultura alimentar, paisagem, línguas indígenas, eventos marcantes (traumas, superações etc.), ascendência / descendência / parentesco, relações familiares e sociais, religião, lendas, brincadeiras, artes, rituais, identidade nacional / identidade étnica, trânsito transnacional, marcos temporais.

59 anos e as profissões dos entrevistados também eram diversas: estudantes (3), agricultores (2), agente de saúde (1), enfermeiro (1), doméstica (1).

No CAB, foram entrevistados seis informantes (2 vaqueiros, 1 agricultor, 2 aposentados e 1 pensionista), moradora(e)s da área urbana do município de Bonfim, além de 22 estudantes terem se entrevistado mutuamente.

A partir desse material, foi possível sistematizar os relatos orais, com os quais se constatou uma série de elementos, experiências e memórias, além da identificação daquelas sujeitas e sujeitos com patrimônios que geralmente não estavam inclusos nas produções históricas concernentes aos lugares onde se realizou a pesquisa. Para além das possibilidades levantadas, o trabalho de pesquisa apontou para futuros estudos em relação aos bens que constituem o patrimônio histórico da comunidade. Essa condição permitiu inferir que o trabalho realizado por cada estudante em campo amplificou a formação das possibilidades reflexivas frente às(aos) participantes do Projeto.

Ademais, a prática da pesquisa realizada de forma transversal ao ensino possibilitou aos participantes uma experiência importante no processo de aprendizagem, tendo como campo de pesquisa sua própria comunidade, em um movimento socialmente referenciado capaz de ensinar possibilidades de salvaguarda dos bens culturais considerados importantes para a memória do lugar.

Assim sendo, o exercício da pesquisa como última etapa do Projeto permitiu ao corpo discente o acesso e a atividade prática com variadas fontes históricas (oralidades, documentos, fotos), no intuito de levantar questões a respeito do processo de formação da diversidade e identidade cultural a partir da interação com o lugar onde vivem e estabelecem relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como elucidado ao longo do texto, o projeto Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima possibilitou conhecer, identificar e definir referências culturais presentes no entorno dos diversos *campi* do IFRR. Neste capítulo

em particular, nosso foco foi apresentar algumas considerações acerca da realização do Projeto nos *campi* instalados em municípios distintos da capital do Estado. Em um cenário em que muitas vezes essas localidades, popularmente denominadas como “interior”, carecem do reconhecimento e da valorização das referências culturais que constituem seu patrimônio, é oportuno que as instituições promovam a reflexão das pessoas que as compõem e que com elas mantêm contato, a respeito da importância da preservação desse patrimônio, pois se compreende que não se deve marginalizar a atividade educacional comum ao seu meio cultural.

Com um número significativo de estudantes participantes das etapas do Projeto (oficinas de formação e pesquisa empírica), constatou-se boa aceitação e engajamento da(o)s discentes no desenvolvimento da proposta, o que, por sua vez, contribuiu para fomentar o estímulo ao trabalho de pesquisa e a novas formas de aprendizagem na Educação Profissional, Técnica, Científica e Tecnológica. Ao tomarmos os resultados produzidos pelas pesquisas realizadas em campo, observa-se que estas podem contribuir para a construção de posturas críticas e reflexivas socialmente referenciadas, assumindo um enfoque interdisciplinar e de educação integral orientado, neste caso, para o reconhecimento de bens culturais e a percepção e valorização de outras identidades.

Mais que isso, durante a execução do Projeto também se observou que o trabalho de pesquisa não se dissocia da proposta de educação ofertada pelos Institutos Federais. Portanto, as histórias de vida e os bens culturais do entorno dos *campi* do IFRR tratados neste capítulo foram importantes para a sistematização de conhecimentos sobre esses lugares, bem como para despertar noções vinculadas à cidadania e à participação ativa da(o)s participantes do Projeto em suas comunidades de referência, a partir de concepções e conceitos do patrimônio cultural e de sua valorização.

Cabe ponderar que não foi objeto deste texto problematizar os questionários de entrevistas orais aplicados, nem o estudo infográfico das imagens e documentos registrados, coletados ou construídos nas pesquisas direcionadas, mas enfatizar como se

deu a construção / processo de pesquisa junto às(aos) estudantes e seus familiares e demais pessoas de seu convívio, bem como o percurso de descoberta e (re)conhecimento de suas histórias, de suas heranças culturais e trajetórias de vida. Assim sendo, tais resultados, materializados em produções específicas durante esta experiência (fotografias, entrevistas etc.), merecem e podem resultar em reflexões profícuas em momento posterior.

Nosso objetivo foi, portanto, apresentar como o Projeto foi realizado e refletir sobre os procedimentos adotados para sua realização. Tal propósito fica evidente na discussão que apresentamos sobre a definição dos territórios a serem considerados, que, conforme expusemos, perpassou diferentes questões e, nos três casos aqui apresentados, se resolveu por meio de legítimas escolhas práticas de pesquisa. Contudo, é importante evidenciarmos que tais escolhas são bem delimitadas no contexto e na situação em que foram tomadas e, por isso, não podem servir para justificar o estabelecimento, seja *a priori*, seja *a posteriori*, de eventuais relações hierárquicas entre esses espaços de relação e suas referências culturais.

Ao contrário, tais procedimentos servem-nos mais para destacar essa relação diferenciada entre as diferenças internas às referências culturais dos lugares onde executamos a pesquisa, o que requer, portanto, maiores esforços de aprofundamento e ampliação do entendimento da diversidade diversa existente e constituinte desses lugares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 253, 31 dez. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. *Campus* Avançado Bonfim. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio**. Bonfim, 2020.

CARVALHO, Juliana Castro Benício de; COSTA, Liana Fortunato. História de vida: aspectos teóricos da psicossociologia clínica. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 24-31, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v23n2/v23n2a04.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIAS, Junior Nicácio; VIEIRA, Marina A.R.M. (orgs.). **Protocolo de consulta dos povos indígenas da Região Serra da Lua, Roraima**. Boa Vista: CIR, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/protocolo-de-consulta-dos-povos-indigenas-da-regiao-serra-da-lua-roraima>. Acesso em: 14 mai. 2021.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Amajari. **Cidades@**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/amajari/panorama>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ISA-INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/#pesquisa>. Acesso em: 5 nov. 2020.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2018.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica: uma diversidade diversa. **Amazônia Latitude**, s.p., 14 abr. 2019. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2019/04/10/cultura-amazonica-uma-diversidade-diversa/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; MORGADO, Naira. Tombamento do Parque do Povo: futebol de várzea também é patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, 1996, p. 175-184. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

REGO, Sheila Novais. A educação patrimonial e o ensino de história. In: **X Encontro Estadual de História - História: Experiências e Saberes**, 2006, Fortaleza.

SILVA, José Willians Simplicio. **A Festa do Divino Espírito Santo: religiosidade e cultura popular no Guaporé**. Curitiba: Prima, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TEIXEIRA, Janaina Souza; TEIXEIRA, Antônia Dias da Costa; CHAVES, Marjana Feltrin. Educação patrimonial: um horizonte a ser desvendado. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/218>. Acesso em: 11 nov. 2020.

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Prefácio: descortinando a Amazônia setentrional. In: ROSA FILHO, Artur; BESERRA NETA, Luiza Câmara (orgs.). **Bonfim: um olhar geográfico**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. p. 11-15.

AGRADECIMENTOS

A equipe executora do projeto de pesquisa Memórias do Meu Lugar: Patrimônio Cultural e Território em Roraima expressa seus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para sua realização, em especial

a

Ana Cláudia Oliveira Lopes;
Eliezer Nunes Silva; Evemilia
Sousa; Fabiana Leticia Sbaraini;
Fernando Silva e Silva; Fredson
Baraúna Bento; George Sterfson
Barros; Holtton Bruno Schuert
Alves; Isaac Sutil da Silva; Jayne
de Castro Thomé; Joseane de
Souza Cortez; Maria Aparecida
Medeiros; Nadson Castro dos
Reis; Nilra Jane Filgueira Bezerra;
Pierlangela Nascimento da
Cunha; Sandra Mara Dias Botelho;
Severino Manuel da Silva; Theresa
Bernadette Persaud Morenne (*in
memorian*); Vanessa Rufino Vale
Vasconcelos

&

às(aos) estudantes-
pesquisadora(e)s do Projeto:

Campus Amajari

Abrão Alves Rocha; Adriano
Cruz Pereira; Alan Leader Solo
Blanco; Alexssandro Alexandre
Silva; Antônio Carlos Selvino
Soares; Bruna Larissa Lourenço
da Silva; Cecília Paz dos Santos;
Elinilton Santiago M.; Everton
Fabiano Nascimento; Fernanda

Avelino de Araújo; Fernando
Santos de Souza; Flávio Ângelo
Gabriel Rocha Santos; Gabriel
Souza Barbosa; Geiziane Ferreira
da Silva; Héliida Juliany Viana;
Hellen Débora Carvalho da Silva;
Izabella Félix da Silva; Jackeline de
Melo Lima; Jéssica Cavalcante da
Silva; Joenilce Barroso Gentil S.;
Jônatas José de Souza; Kathrin da
Silva Marcolino; Leno Marquês
Fidelix; Leonardo F. Santos Gentil;
Leticia de Souza S.; Luiz Caio
Moura Barros; Luz E. Sanchez
Pérez; Luzirene Machado Ferreira;
Mirian Macuxi da Silva; Pedro
Antonio das Neves Alves; Pedro
Gustavo Melo de Almeida; Rebeca
Souza Carvalho; Sérgio Medeiros
da Silva; Taiane Amaro Pereira;
Valdemir Magalhães Cavalcante
Filho; Vitória Letícia M. Ferreira;
Windenberg Filgueiras Lima

Campus Avançado Bonfim

Adria Patricia da Silva Pereira;
Adriana Simone de Souza da
Silva; Adrianna dos Santos
Selbach; Alcenira Suelijane da
Silva; Carmichael Carvalho
Nascimento; Davi Moraes da

Silva; Edivaldo da Silva Almeida Júnior; Francilene Pereira Aranda; Francimeire Pereira Aranda; Gail Tomais da Silva; Geane Honorio de Jesus; Gleyciane Oliveira de Souza; Ingrid Silva Moraes; Izadora Thomaz Alves; Jhonata Wennedel Nascimento Monteiro; John Steven Dorrico Peres; Lucirene Vieira; Marcelo Anderson do Nascimento Costa; Mariane Simão Ambrósio; Pedro Presley Jorge Inácio; Regiane Pereira da Silva; Roseanne Nascimento da Silva; Rúbia Nayne Costa Nascimento; Sandra Ribeiro da Silva; Tattiana Ambrosio Gomes; Vianna Joana Alfredo

Campus Boa Vista

Akiorrana Cruz da Silva; Ana Beatriz Alexandre Lobo; Ariane Sheriza G. Brillhante; Bianca Araújo Lima; Cauã Plácido Peres; Cibele Rodrigues de Lima; Cristina Ferreira Nascimento; Davi M. Moreira; Eduardo Freitas Santos; Eduardo Gabriel Gonçalves Braga; Emerson Reis da Costa; Everton da Costa Pimentel; Ewerton Matheus Marques O.; Gean R. B. do Nascimento; Giovanna Leal Muniz de Brito; Ícaro Bonomo Moletto; Isabelle Morgana R. Gomes; Isadora Adrielle G. Pinho; Isadora Sousa da Silva; João Guilherme da S. Lima; João Victor de Sousa Pará; Joyce Leila Jervázio Bezerra; Julio Oliveira Sampaio Nunes; Karen

Cardoso Amaral; Letícia Ribeiro de Oliveira Sousa; Lídia Danielly de Castro Lopes; Manuelle Lucas M. Brito Silva; Marcele Marília C. de Brito; Maria Cibele Pereira dos Santos; Maria Karoline Ventura Sousa; Michael Dheywid Pereira Raposo; Nataly Sousa dos Reis; Paulo Henrique B. Cruz; Rayendrea Addressa Lima; Reian D'Villa Brasil de Araújo; Ricardo dos Santos Xavier; Richard da Silva de Oliveira; Thylanne dos Santos Melo; Yasmim Costa Gomes

Campus Boa Vista Zona Oeste

Artur Gabriel Veras de Oliveira; Alice Lima de Almeida; Aline Dayna de Sousa Farias; Andrey Santos Souza; Bruno Pereira do Nascimento; Calper Taylor F. de Melo; Cícero Pereira Soares Junior; Clarice Gonçalves Rodrigues Alves; Débora Késsia A. Bacelan; Ellen Gracielle Santos da Cunha; Fábio Rodrigues Moraes; Fernando Santos Pereira; Graziela Colares Soares; Janice Francisco da Silva; Lorrane de Paiva Araújo; Luan Gemaque dos Santos; Maria das M. Pereira da Silva; Osman J. P. Bolaños; Rayandra Addressa Lima; Rayra Luiza R. Pereira; Vanilza Lopes Satelles; Vitória Kaylanne Martins

Campus Novo Paraíso

Alice Conceição de Souza; Ana
Melissa Pereira; Ana Vitória
Rodrigues de Holanda; Andressa
Cabral da Silva; Andreyana
Kheuenly de S. Alves; Ayla
Joana Santos Cadete; Bianca
Dias Rodrigues; Cecyllia Estevão
Braga; Cleiton Amaral de
Menezes Souza; Dalliane Maria
Dias dos Santos; Eduardo Sales
da Silva; Elane Oliveira Silva;
Erika Kalyne Alves Sousa; Felipe
Nascimento de Souza; Fhernando
Vinnycios dos Santos Soares;
Geyna Lima de Souza;
Giovanna Carolina Braga
Narzetti; Gizele da Silva de Jesus
Sousa; Gustavo França Liro
Barleozo; Ítalo Juliano Araújo de
Oliveira; Italo Monteiro Brás; Jolly
Gabrieli Lopes de Sousa; Kesia
Emanuely Santos Paiva; Letícia
Costa Brandt; Maria Edilieuza
Sousa Gonçalves; Maria Vitória
Sousa Lunardi; Michael Oliveira
Arantes; Nicolas Richard Barroso
Silva; Nikolas Moura de Souza;
Olímpio Medeiros Viana; Paulo
Henrique Conceição da Silva;
Rafael Nunes Costa; Samuel de
Souza Silva; Tarciso Machado da
Silva Junior; Thalison Marrony
Paiva Luz; Thiago Euripedes da
Silva; Vitória Cláudia Oliveira
Machado; Wanderson Morais de
Souza; Wellington Mendes Souza;
Yasmin de Sousa Lima.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Amarildo Ferreira Júnior

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Doutor em Ciências, na área de concentração Desenvolvimento Socioambiental, pela Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (UFPA/NAEA). Membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), da Red de Patrimonio Cultural de Venezuela (REDpatrimonio.VE) e da Rede de Pesquisadores de Turismo, Patrimônio e Políticas Públicas da Pan-Amazônia (TPP - PAN-AMAZÔNIA). E-mail: amarildo.junior@ifrr.edu.br / amarildofjunior@gmail.com.

Ana Paula Franchi

Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Amajari*, entre dez/2018 e set/2020. Atualmente, professora de História da Fundação Osório/RJ.

Denison Rafael Pereira da Silva

Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Mestre em Sociedade e Fronteiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Especialista em Psicossociologia das Relações Afro-Brasileiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Educação à Distância, com ênfase em produção de material didático, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Formação Pedagógica em Filosofia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: denison.silva@ifrr.edu.br.

Gaspar Osorio Henriques

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Técnico Administrativo em Educação, Arquivista da Reitoria do IFRR. E-mail: gaspar.henriques@ifrr.edu.br.

José Willians Simplicio da Silva

Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, *Campus Almenara*. Como docente, ministra aula de História nos Cursos de Educação Profissional e Tecnológica do IFNMG. Na área de História, tem interesse em festas da chamada religiosidade e cultura popular. E-mail: jose.simplicio@ifnmg.edu.br.

Karla Cristina Damasceno de Oliveira

Bacharela em Turismo e Especialista em Docência e Metodologia de Pesquisa pela UFPA. Mestra e Doutora em Museologia e Patrimônio pela UNIRIO. Guia de Turismo pelo SENAC. Professora do IFRR - *Campus Avançado Bonfim*. E-mail: karla.oliveira@ifrr.edu.br.

Larissa Maria de Almeida Guimarães

Mestra em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM). Antropóloga do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, atuando na Superintendência de Roraima. Pesquisadora associada ao Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e da Rede de Pesquisadores de Turismo, Patrimônio e Políticas Públicas da Pan-Amazônia (TPP - PAN-AMAZÔNIA). E-mail: larissamaria.ag@gmail.com.

Leandro Brito de Mattos

Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Mestre em História e Crítica da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: leandrobrito@hotmail.com.

Luciana Marinho de Melo

Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan RR). Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA) com período-sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Paris, França). E-mail: marinhodeluciana@gmail.com.

Marcos Antônio de Oliveira

Professor, doutor em Sociologia da Educação, com mestrado em História Social e graduação em História. Professor efetivo de História do *Campus* Boa Vista Zona Oeste do IFRR. E-mail: marcos.oliveira@ifrr.edu.br.

Mariana Lima da Silva

Professora de Sociologia e Filosofia do IFRR - *Campus* Boa Vista Zona Oeste. Graduada em Ciências Sociais - Habilitação em Sociologia, especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia e mestre em Sociedade e Fronteira pela Universidade Federal de Roraima. E-mail: mariana.silva@ifrr.edu.br.

Rafaela Regina Pascuti Leal

Bacharela em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) com intercâmbio acadêmico na Universidad Autónoma de Yucatán (UADY - Mérida, México). Arqueóloga do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional atuando na Superintendência de Roraima (IPHAN-RR). E-mail: rafaela.leal@iphan.gov.br / raphapascuti@gmail.com

Este livro foi composto pela família da
fonte Book Antiqua, corpo 12, entrelinha 13,7
Ebook



