



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Iuri Batista da Rocha

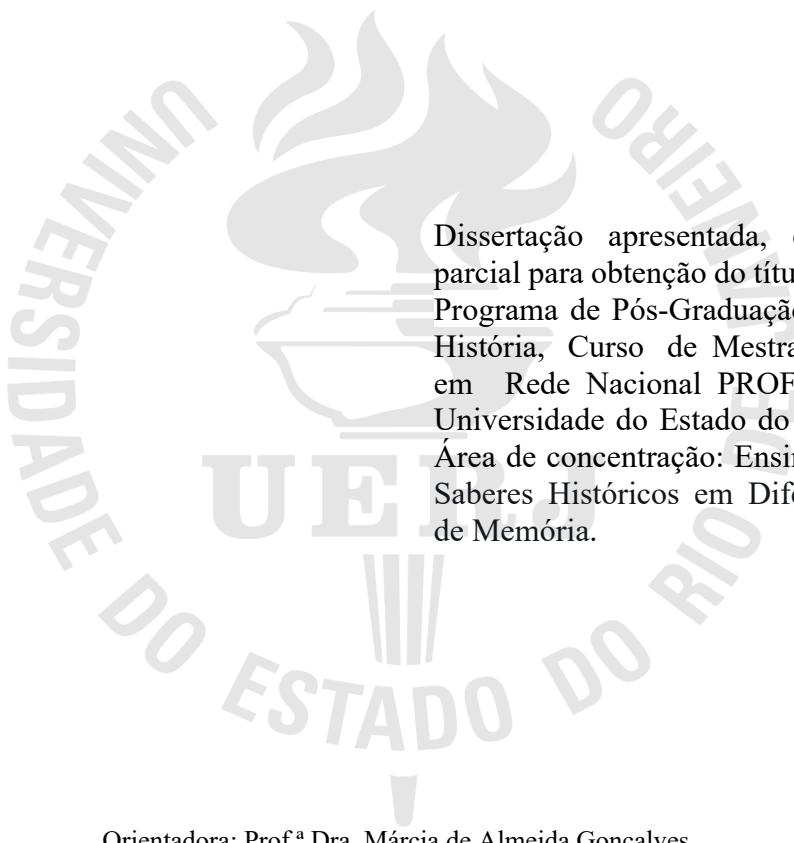
Por ser de lá: ecos e ritmos da história no antigo sertão carioca

São Gonçalo

2024

Iuri Batista da Rocha

Por ser de lá: ecos e ritmos da história no antigo sertão carioca



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R672 TESE	<p>Rocha, Iuri Batista da. Por ser de lá: ecos e ritmos da história no antigo sertão carioca / Iuri Batista da Rocha. – 2024. 144f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História local – Teses. 2. Patrimônio cultural – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 981.53

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Iuri Batista da Rocha

Por ser de lá: ecos e ritmos da história no antigo sertão carioca

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Aprovada em 29 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Leandro Garcia
Universidade Federal de Minas Gerais

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

Para Mariana e Cecília, minhas filhas, de quem eu penhoro o futuro na esperança de construir um horizonte cheio de esperança e amor. Para Adriana, minha companheira de toda uma vida, que ousou mesclar seu amanhã ao meu. Para meus pais, Júlio e Rosangela, que me impulsionaram a entender a educação como motor de transformação real. E para minha avó, Dona Domingas (*in memoriam*), que durante toda minha vida me acolheu com amor, colo, disciplina e orações, eu sou o que sou pois, de certo modo, sou você. Como canta o samba de enredo da Portela (Um Defeito de Cor) de 2024: “*Em cada prece, em cada sonho, nega; Eu te sinto, nega, seja onde for.*”

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar:

A Deus, Senhor meu, que de todos os meus cacos destinados ao lixo, ousou transformar em uma obra de amor, que se completa a cada dia. A Ele coube a criação do universo e do que nele há, quanto a mim, cabe a criação de sonhos e esperanças por minha vida, minha docência, minha arte e por toda a perseverança que neste coração habita.

Agradeço à minha esposa, Adriana, que suportou não só minhas ausências bem como minhas muitas dúvidas, crises e lágrimas. Só quem provou das dores diárias do amor comprehende verdadeiramente o sentido de *escolher* amar alguém, de forma madura, honesta, pura e paciente. Sim, o amor se agradece, pois também cresce na gratidão da partilha.

Agradeço às minhas filhas, Mariana e Cecília. Tentar cotidianamente ser o pai que vocês merecem, me impulsiona a cada dia me esforçar mais para que sejam mulheres *felizes e realizadas*, completamente cheias de *amor e esperança*, mas também fortes e amorosas. Que o exemplo da dedicação aos estudos, seja o impulso que as leve a voar muito mais alto. Amo vocês incondicionalmente.

Agradeço a meus pais, Júlio e Rosangela. Muitas vezes precisamos nos amar à distância, mas nunca menos do que poderíamos. Hoje, consigo entender melhor todas as renúncias pelas quais passaram. Nossos desafios diários fortaleceram nossos laços e nos tornaram mais interligados. Se a educação foi uma escolha, sem sombra de dúvida foi por tê-los como modelo.

Agradeço a minha avó, Dona Domingas (*in memoriam*), ninguém além de você, mãe do meu coração, soube ser tanto para mim e dói absurdamente não ter sua presença física ao meu lado justo agora, mas sei que da luz, zela por todos nós. Se amor puder ser escrito com outras palavras, deveria ser com seu nome. Quem teve a sorte (como eu tive) de ter conhecido sua figura sabe que não há exagero em minhas palavras.

Agradeço a minha orientadora, professora Márcia de Almeida Gonçalves que, tão gentilmente aceitou a tarefa de me guiar nesse retorno ao mundo acadêmico. Suas aulas me inspiraram, sua inteligência me iluminou, mas sua gentileza certamente foi o alicerce fundamental da minha permanência. Esse caminho teria sido muito mais difícil sem a sua presença e sabedoria.

Agradeço, enfim, a todos os meus alunos. Os de ontem e os de hoje, pois o professor que sou hoje, também foi forjado por eles. Obrigado por tanto.

Três paixões, simples mas irresistivelmente fortes, governam minha vida: o desejo imenso de amar, a procura do conhecimento e a insuportável compaixão pelo sofrimento da humanidade.

Bertrand Russell

RESUMO

ROCHA, Iuri Batista da. *Por ser de lá: ecos e ritmos da história no antigo sertão carioca*. 2024. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A presente dissertação, se insere no campo das reflexões sobre educação patrimonial no ensino de história, explorando a conexão entre esses conceitos, inserida na perspectiva de que “*nossa sala de aula é o mundo*”. Dessa maneira, é proposta a ideia de que aulas de campo, roteirizadas para abordar saberes locais e conscientizar sobre os patrimônios culturais espalhados pelo sertão carioca e demais subúrbios do Rio de Janeiro, podem ser implementadas e adaptadas por professores interessados em fortalecer o ensino histórico-patrimonial. Neste trabalho, são apresentados: um relato histórico que relaciona a história da Banda Deozílio Pinto com a história de Pedra de Guaratiba, uma análise sobre o conceito de patrimônio, além de uma reflexão sobre a importância da educação patrimonial para o ensino de história. Com isso, espera-se contribuir com novas epistemes ao debate sobre a preservação do passado e o fortalecimento das identidades locais, em uma época onde saberes históricos e memórias são frequentemente relativizados na dinâmica dos usos políticos do passado.

Palavras-chave: história local; banda Deozílio Pinto; patrimônio; cultura; educação patrimonial; ensino de história.

ABSTRACT

ROCHA, Iuri Batista da. *For being from there: echoes and rhythms of history in the former carioca hinterland.* 2024 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation engages with reflections on heritage education within history teaching, exploring the connection between these concepts from the perspective that “*our classroom is the world*”. In this context, it proposes the idea that field trips, structured to address local knowledge and raise awareness about cultural heritage dispersed across the ‘sertão’ of Rio and other suburbs, can be implemented and adapted by teachers interested in strengthening historical and heritage education. This study presents: a historical account linking the history of the Deozílio Pinto Band to the history of Pedra de Guaratiba, an analysis of the concept of heritage, and a reflection on the importance of heritage education for history teaching. The aim is to contribute new epistemologies to the debate on preserving the past and strengthening local identities in a time when historical knowledge and memories are frequently relativized through the political uses of the past.

Keywords: local History; banda Deozílio Pinto; heritage; culture; heritage education; History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capela de Santo Antônio da Bica – Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba	24
Figura 2 –	Apresentação da Banda Deozílio Pinto durante os festejos de São Pedro	29
Figura 3 –	Mapa da cidade do Rio de Janeiro	34
Figura 4 –	Mapa da região de Guaratiba	37
Figura 5 –	Mapa do bairro da Pedra de Guaratiba	38
Figura 6 –	Foto de Custódio Coimbra	40
Figura 7 –	Creme de “lama medicinal” da marca “Cecilur”	41
Figura 8 –	Estrada de Guaratiba – Vargem Grande	72
Figura 9 –	Banda Deozílio Pinto	76
Figura 10 –	Sala de ensaios da sede da Banda Deozílio Pinto	77
Figura 11 –	Fundos da Baía de Sepetiba – Praia da Ponta Grossa	77
Figura 12 –	Capela Nossa Senhora do Desterro – Pedra de Guaratiba	78
Figura 13 –	Interior da Capela de Nossa Senhora do Desterro	79
Figura 14 –	Grandes propriedades na freguesia de Guaratiba no final do século XIX	83
Figura 15 –	Exemplar da blusa distribuída no projeto	112
Figura 16 –	Capa do gibi distribuído como material didático	113
Figura 17 –	Parte interna do gibi	113
Figura 18 –	Aula de campo do dia 31 de março de 2023	114
Figura 19 –	Aula de campo do dia 14 de abril de 2023	114
Figura 20 –	Aula de campo do dia 05 de maio de 2023	115
Figura 21 –	Aula de campo do dia 26 de maio de 2023	115

Figura 22 –	Experiência com plantas de folhas hidrorrepelentes, aula de campo no Sítio Roberto Burle Marx	121
Figura 23 –	Aula de campo, Sítio Roberto Burle Marx	126
Figura 24 –	Aula de campo no Palacete Princesa Isabel em Santa Cruz	127
Figura 25 –	Aula de campo, interior da Igreja Nossa Senhora do Desterro em Pedra de Guaratiba	129
Figura 26 –	Aula de campo – Palacete Princesa Isabel, Santa Cruz	139
Figura 27 –	Palacete Princesa Isabel, sede do Ecomuseu de Santa Cruz	140
Figura 28 –	Aula de campo, Capela Nossa Senhora do Desterro em Pedra de Guaratiba	141
Figura 29 –	Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba	142
Figura 30 –	Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba	143
Figura 31 –	Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO (QUE SEJAS AINDA MAIS VIVO, NO SOM DO MEU ESTRIBILHO)	11
1 SERÁ QUE O SOL SAI PRA UM VOO MELHOR?	23
1.1 A Babilônia é cinza e neon	33
1.2 Hoje o tempo voa amor, escorre pelas mãos, mesmo sem se sentir	42
2 TUDO DE BOM QUE VOCÊ ME FIZER FAZ MINHA RIMA FICAR MAIS RARA	57
3 QUE EU ME ORGANIZANDO POSSO DESORGANIZAR	85
CONCLUSÃO: O ACASO VAI ME PROTEGER ENQUANTO EU ANDAR DISTRAÍDO	117
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE – Roteiro de visita guiada para colégios diversos	137

INTRODUÇÃO (QUE SEJAS AINDA MAIS VIVO, NO SOM DO MEU ESTRIBILHO)

Lamento Sertanejo

Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado.

Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigos
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade sem viver contrariado.

Por ser de lá
Na certa por isso mesmo
Não gosto de cama mole
Não sei comer sem torresmo

Eu quase não falo
Eu quase não sei de nada
Sou como rês desgarrada
Nessa multidão boiada caminhando a esmo

A guisa de esclarecimento e inspiração...

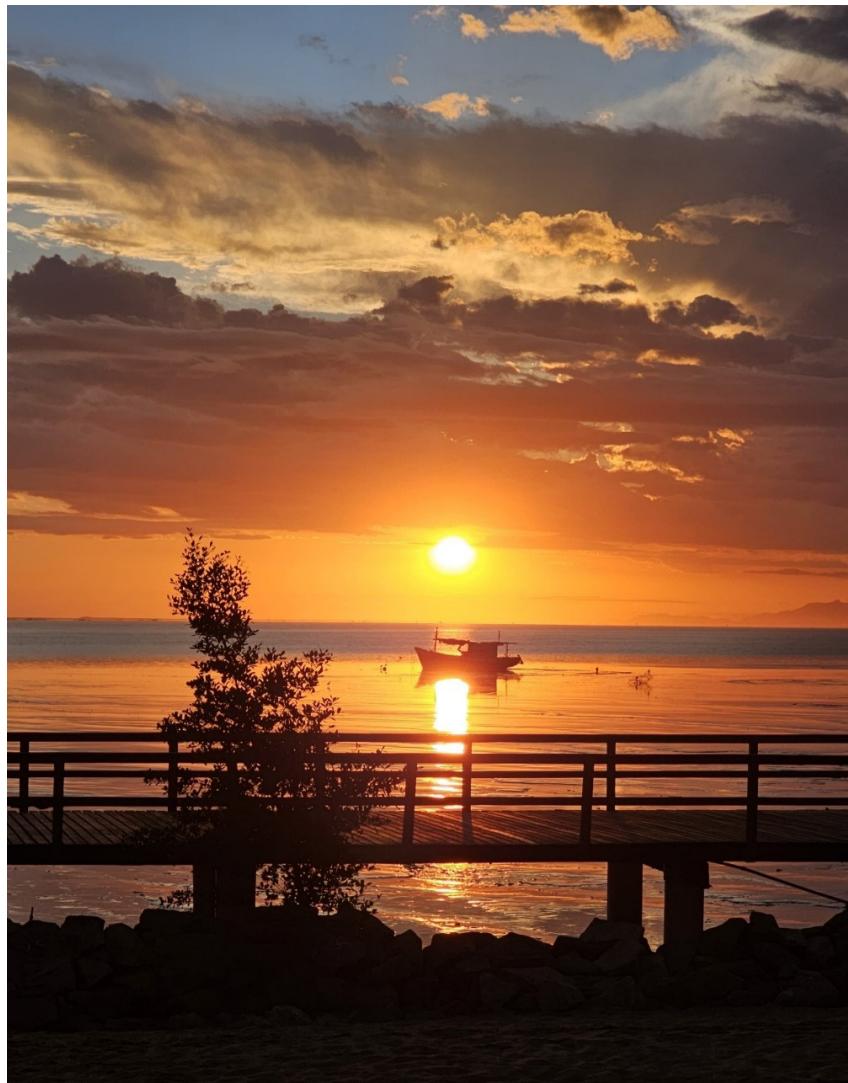
O filósofo alemão Friedrich Nietzsche alega em “O crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a golpes de martelo” que “Sem a música, a vida seria um erro”¹. De fato, algumas canções conseguem exprimir musicalmente, quando não em palavras, sentimentos que de outro modo não poderiam ser expressados. Isso também ocorre com saberes, com gentes, com lugares. A linguagem universal da música é o método, ou se poderia também chamar de a mola propulsora desta dissertação. Expressando de modo ainda melhor, é a partitura sobre a qual anos de distância da academia, medos e ansiedades se metamorfosearam em algo mais, viraram esperança. Esperança em um futuro melhor tanto pessoalmente quanto para minha família, em

¹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. “Crepúsculo dos Ídolos: como filosofar a marteladas”. Tradução: Carlos Antonio Braga. São Paulo. Lafonte, 2018. p. 15.

trilhar o caminho acadêmico que durante muito tempo foi um sonho distante e inalcançável, esperança em ser quem devo ser, seja eu quem for. Toda essa esperança precisava ser canalizada para algum lugar e, através da voz de Dominguinhos e da musicalidade de Gilberto Gil, uma partitura nova nasceu, cheia de possibilidades interessantes. Essas linhas se tornaram a resposta a dúvidas sobre capacidades pessoais que este professor julgava inexistentes. Quando o silêncio sobre o que escrever fez sua presença mais longa, foi que a brisa do sertão carioca me fez lembrar de suas potências. Sejam todos muito bem-vindos. Este não é o meu lugar, é o nosso, pois acolhe a todos sem distinção.

Eis aqui um pouco dessa Pedra de Guaratiba, onde mar e sertão não se antagonizam, na verdade, se complementam.

Pier da Praia da Pedra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2023.

Normalmente ruidosa, a plateia se acomoda nas cadeiras. Em pouco tempo a iluminação se ajusta e, institivamente o público se aquietá. As luzes vão diminuindo de intensidade até a penumbra se instalar e, subitamente, os músicos vão preenchendo o palco. Família por família, os instrumentos vão buscando harmonia, madeiras, metais, percussão, cordas, todos se fazem presentes até que o maestro e sua batuta se presentificam. Silêncio. O maestro se vira para a esquerda e saúda o *spalla* (um violinista e solista, um “representante” da orquestra por assim dizer), vai começar o espetáculo.

Para quem quer escrever, o cenário guarda semelhanças com a atividade de uma orquestra. Senta-se o escritor e nas palavras imortais de Olavo Bilac em “A um poeta” brotam as letras: “*Longe do estéril turbilhão da rua, / Beneditino, escreve! No aconchego / Do claustro, no silêncio e no sossego, / Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!*”, já que a beleza é gêmea da verdade e o belo platônico a essência do sumo bem, na arte da escrita e na arte auditiva se apresentam nestas linhas o sonho de divulgar conhecimentos e também ofertar para quem deseja saber, sejam alunos, professores, curiosos ou outros sonhadores, em forma de *horizonte de expectativa*, esperança no amanhã.

O professor Nilton Mullet Pereira nos aponta em seu artigo “Sem a Problematização do Tempo”² que *Uma ética de si não se constrói sem amor. Amor ao acontecimento. Amor à vida.* É preciso amar para ensinar sobre História, sobretudo no cenário brasileiro atual, onde uma dicotomia se instala de forma cruel nas mentes e linguagens, reduzindo um debate epistemológico rico e fértil (o que devemos ensinar?) em uma disputa de egos e opiniões não por parte daqueles que sempre tiveram a História como objeto de estudo e parceira de construção, mas por aqueles que a querem serva, destituída de seu furor e beleza.

Desse modo, ainda citando Mullet Pereira “*pensar diferente é a lei de toda a ética do ensino de História. Razão da problematização do tempo.*”³ que encaramos esse zarpar rumo ao oceano de descobertas que esperamos desbravar.

Estas linhas e letras não nasceram sem um certo sofrimento. Talvez a menção a um parto faça mais sentido às mulheres que, por ventura ou desejo, venham a saborear estas palavras, mas é adequada e diria até mesmo justa, para que qualquer pessoa compreenda o que significa elaborar essa melodia histórica. Nesta partitura, entre claves, notas, pausas e acidentes, são apresentados regimes de historicidade, chaves de conceituação histórica, práticas pedagógicas

² MULLET PEREIRA, N. (2021). O tempo multiplicado: Não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo. *Palavras ABEHrtas*, (3). Recuperado de <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30>.

³ Idem.

e reflexões sobre lugares, saberes e gentes nem sempre ouvidos ou valorizados.

Também é necessário que se saliente o intrínseco prazer em dar à luz a este trabalho, este conjunto de linhas e letras em palavras dispostas, pois é a materialização de uma frase mentalmente repetida um incontável número de vezes até se tornar real: “*Eu posso fazer isso.*” Apenas aqueles que passaram pela dor de negarem essa possibilidade a si mesmos, seja por quais motivos forem, podem mensurar o quanto esse *mantra* é libertador e salvífico.

Certa vez, afirmou o historiador François Furet que “*fazer história é contar uma história*”⁴, de fato, seja em salas de aula ou em outros espaços diversos, histórias são contadas e pessoas as ouvem. Dos mais diversos modos e das mais diferentes formas a humanidade continua a contar suas histórias, por vezes entregando-se ao sonho e à imaginação, por outras vezes, sendo uma fiel guardiã dos fatos conhecidos, narrados, vividos ou descobertos.

Quando um ser humano se propõe transmutar-se em um professor, sobretudo em um *professor de História*, uma estranha alquimia ocorre. É necessário contar uma história do passado, para que se entenda a história do presente e assim se projetem as histórias do futuro. Como fazer isso sem misturar a fantasia ao que é concreto? É extremamente improvável que só a sequência narrativa dos fatos baste para gerar sentido às mentes dos alunos e assim instigar a aprendizagem desejada. Logo, a fascinação deve ocorrer pela capacidade do alquimista (o professor) em transformar a rudeza dos metais comuns (o acontecimento), em ouro (o conhecimento histórico), e isso só ocorre extraíndo a *pedra filosofal* de cada aula.

O que seria essa *pedra filosofal* então? Ora, é o objetivo primeiro de todo o alquimista, a substância capaz de transformar outros metais em ouro puro, ou mesmo proporcionar a cura para qualquer doença provendo a imortalidade. Não seria isso que um *professor de História* faz? Esse professor torna, de certo modo, pessoas e acontecimentos *imortais*. A cada aula onde temas são debatidos e conhecimento é partilhado, são transmitidas novamente para a humanidade as lições aprendidas quando os acontecimentos originais ocorreram, assim se renova (talvez não sem nova perspectiva) os aprendizados primeiros, imortalizando o que foi transmitido. Em última instância, nos ensina com leveza titânica o “Poeta da Medicina”, o neurologista e escritor britânico Oliver Sacks:

Por exemplo: ninguém poderia recordar a Quinta sinfonia de Beethoven inteira depois de uma única audição. Mas também ninguém jamais poderá ouvir de novo aquelas quatro primeiras notas como se fossem quatro notas quaisquer! O que antes era um minúsculo fragmento de som agora é uma Coisa Conhecida - um local na rede de todas as outras coisas que conhecemos, cujos significados e significâncias dependem

⁴ FURET, François. “A Oficina da História”. 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986. Pg: 81.

uns dos outros. Uma música chama nossa atenção, ensina-nos sobre sua estrutura e seus segredos, independentemente de a ouvirmos de modo consciente ou não. Isso ocorre mesmo se nunca tivermos ouvido determinada música.⁵

Essa *pedra filosofal* que a aula nossa de cada dia nos dá hoje, é o verdadeiro aprendizado, penhor da vida eterna transmitida em cada escola. Pois se é certo que em algum momento se extinguem aqueles que ensinam, também é possível afirmar de forma cabal que ao menos o que foi ensinado por eles será transmitido a outros, ainda que as sementes em forma de lições não brotem todas iguais. Adaptando os versículos iniciais da parábola do semeador (capítulo 13 de São Mateus), podemos dizer que existem aquelas mentes cujas distrações da modernidade deixaram as sementes de lições caírem pela beira do caminho, vieram os pássaros dos afazeres e do descaso e devoraram as sementes. Outras mentes ainda, cujo solo está por demais pedregoso por demasiados compromissos ou falta de oportunidades básicas, veem as sementes brotarem logo, mas as lições não fazem morada pois não tem profundidade o suficiente (pelos mesmos razões anteriormente apontadas) e, por fim, temos a terra boa (cada dia mais rara) de mentes que vão produzir fruto, essas multiplicarão e eternizarão lições e professores.

É nesse dueto entre a consciência da própria finitude e o anseio quase desesperado pela eternidade que a valsa da vida, em seus compassos ternários (caracterizados pela sequência de três marcações, a primeira mais forte e as demais mais fracas), ocorre. Pensar sobre o que vamos deixar para a posteridade a alguns empolga, a outros amedronta, mas a muitos causa desdém. Esses atravessam a vida sem a terem vivido plenamente, pois não entendem a afirmação de Aquiles ao jovem que, a pedido de Agamenon o convocava para uma luta contra um adversário tessálico de grandes proporções: – “*Por isso que seu nome nunca será lembrado.*”

Por mais que a fala do mitológico herói grego pareça rude e soberba, pode ser interpretada também (com alguma boa vontade), como um grito humano por continuidade. Não é isso que, em maior ou menor intensidade, acontece com todos nós? Mesmo essas linhas estão prenhas de desejo por imortalidade, ainda que seu escritor seja finito e sua carne pereça em algum (espero) distante e longínquo momento, o desejo maior aqui expresso é “*deixar algo para a posteridade*”. Nesse caso, eternizar um pouco do que foi possível a este professor apreender desta parte de sua jornada chamada de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ.

Teria dito o imperador e filósofo estoico Marco Aurélio que “*a felicidade de sua vida*

⁵ SACKS, Oliver. “Alucinações musicais : relatos sobre a música e o cérebro”. Tradução: Laura Teixeira Motta – São Paulo Companhia das Letras, 2007. p. 207.

depende da qualidade de seus pensamentos”, essa pérola do pensamento acerca da moral ensina a identificar a verdadeira felicidade com o exercício de virtudes que o afastarão das vicissitudes da vida. Mas não é simples ou fácil, cultivar na mente pensamentos de tal qualidade que atribuam a quem pensa a estabilidade do sol, que cotidianamente nasce mesmo nos dias mais nublados. É fácil identificar-se com certos trechos dos versos de “Tabacaria” de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa: “*Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada.*”, todavia é imprescindível nunca olvidar a sentença final de palavras tão pesadas, “*À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo*”.

E não é exatamente isso que faz um professor? Cultiva sonhos e esperanças? Certamente o é, mas como ninguém pode doar a outros tesouros que o próprio não possua, torna-se imprescindível que o professor cultive sonhos em si mesmo, pois não há prática musical eficaz sem que os dedos do músico acumulem calos pelo contato com cordas, teclas, buracos ou botões, assim como não há prática pedagógica que não exija em troca de seus préstimos sua cota de sacrifício.

Essa “lei da troca equivalente”, para que não se perca a referência anterior aos alquimistas (é impossível criar algo do nada, tudo aquilo que é recebido deve ser trocado por algo de igual valor), faz um paralelo importante entre os sonhos de muitos docentes e a realidade que a eles se impõe. De fato, a cada dia, caminhar na seara da educação está mais pesado. Então os professores precisam lembrar de se fortalecerem cada vez mais, pois não há no horizonte, expectativa de que pessoas e dias sejam mais brandos ou mesmo amigáveis em um futuro próximo.

E foi essa necessidade de fortalecimento intelectual que levou este professor em busca de uma “hipertrofia acadêmica”. As quase duas décadas de atuação tanto na rede pública (pela SEEDUC-RJ) quanto na rede privada (em diversas escolas particulares ao longo dos anos) já não bastavam nem para satisfazer ao ego, quanto mais as necessidades financeiras que cresceram ao longo do tempo para um professor que, a despeito da desvalorização constante da profissão, é o responsável financeiro por sua família.

O advento do programa de mestrado profissional ProfHistória se converteu na luz no fim do túnel, uma esperança plausível de melhoria e incremento de conhecimentos que abririam portas outras para novas possibilidades. Lograr êxito então, em ser aprovado no processo seletivo era o primeiro passo para a superação de anos de estagnação profissional e abatimento mental que corroeram a minha confiança por muitos anos.

Apontar a questão da confiança pode parecer banal, algo de pouca importância diante da frieza dos resultados de uma prova, mas isso não é verdade. Confiança para qualquer ser

humano é fundamental quando este se propõe fazer alguma coisa, no meu caso particular então, confiança era algo imprescindível. Ao longo da vida, sempre acreditei que minha mente era a minha maior força, todavia, em dezembro de 2019, ambientes de trabalho insalubres, a constante cobrança por desempenhos inalcançáveis e a pressão de empregadores sem cuidado com seus funcionários cobrou seu preço. Um colapso mental em forma de uma aguda crise, posteriormente diagnosticada como Transtorno de Ansiedade Generalizada, ou TAG, me levou a passar uma virada de ano no CTI de uma unidade hospitalar, longe justamente daqueles que me eram mais caros, minha família.

A essa crise e todos os difíceis meses de recuperação, se somou o “*lockdown*” de 20 de abril de 2020, trancando agora os corpos em suas residências enquanto uma pandemia corria desenfreada pelo mundo. O que fazer então? Qual saída é possível para alguém que é prisioneiro tanto de seus pensamentos quanto de sua própria casa? O pensador chinês Confúcio, nos concede uma iluminação que pode ser um impulso nesses casos: “*Transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha.*”, portanto, estabelecida a meta, cabia não desviar dela.

Não se desviar daquilo que é estabelecido como meta é muito mais difícil do que propõe inicialmente. Em verdade, uma decisão tomada parece implicar uma multidão de negativas a outras possibilidades, pois se decidiu por uma apenas. Em se tratando de decidir voltar para a academia, ainda mais no Brasil, mais ainda para a combalida e diariamente combatida área da educação, se assemelha a decisão de um louco, mas não temos todos nós professores, nosso quinhão de loucura para continuarmos aqui, combatendo esse “*bom combate*”? Fazemos isso por sabermos que, embora árduo e certamente difícil, o prêmio vale a pena.

Para este professor, além da titulação, da recompensa material ou da satisfação pessoal, também se somava uma busca interna. O filósofo Friedrich Nietzsche em "A Gaia Ciência" (Die fröhliche Wissenschaft), seção 270, deixou escrito: “*Que diz tua consciência? Torna-te o que tu és.*” Mais que existencial, essa busca é *essencial*, diz respeito a uma autodescoberta necessária para qualquer pessoa, pois implica encontrar *felicidade*.

Essa consciência de si pode gerar felicidade real, mas não por alienar sofrimentos, afinal como já afirmado “*não há prática pedagógica que não exija em troca de seus préstimos sua cota de sacrifício*”⁶, também não há busca por felicidade que não exija enfrentar suas tristezas e regular suas paixões. Assim, ingressar no ProfHistória da UERJ não foi fácil ou imediato, mas exatamente por ter sido difícil, também foi extremamente gratificante. O filósofo Byung-Chul

⁶ A frase é de minha autoria. Reflete um pensamento que julgo verdadeiro e deixo expresso em meus textos.

Han aponta:

A felicidade é mais do que a soma de sentimentos positivos que prometem um desempenho mais elevado. Ela se furtá à lógica da otimização. Inere a ela uma negatividade. A verdadeira felicidade só é possível rompida [gebrochen]. É justamente a dor que protege a felicidade da coisificação. E ela lhe concede uma duração. A dor carrega a felicidade. A felicidade dolorosa não é um oxímoro. Toda intensidade é dolorosa. A paixão liga dor e felicidade. Dor e felicidade são, segundo Nietzsche, “dois irmãos e gêmeos, que crescem juntos ou [...] juntos - permanecer pequenos”. Se se a impede dor, a felicidade se achata, assim, em um conforto surdo. Quem não é receptível à dor se fecha à felicidade profunda: “A plenitude dos tipos de sofrimento cai como um redemoinho de neve sobre tal ser humano, assim como os mais fortes raios de dor se descarregam neles. Apenas sob essa condição de permanecer aberto por todos os lados, e até a maior profundezas à dor, ele pode estar aberto aos tipos mais refinados e elevados de felicidade [...].”⁷

Essa busca por ser feliz em mim mesmo, impulsionou a inquirição por uma visão mais elevada do mundo e das coisas e pessoas que o compõem. Estudar e conhecer mais, pareceu a resposta óbvia. Então, um professor de história oriundo de uma das regiões mais afastadas do centro do Rio de Janeiro, ousou querer ser mais do que já era e acreditou que parte da resposta que buscava estava nessas aulas, textos e linhas.

A questão então era como conciliar todas as experiências e vivências que tive em algo que fizesse sentido. Para isso, é bom sonhar de olhos abertos, entender que a melhor inspiração é viver, que é preciso deixar algumas coisas que ficaram para trás de fato no passado (embora dele é que se tire valiosas lições para o hoje). Tudo isso para que se crie algo novo de fato que faça sentido. Posso dizer, sem temor, que a minha docência ainda me faz ver o mundo com olhos de criança, “que só quer brincar e não tanta resposta”⁸, mas contraditoriamente, “a vida é real é de viés”⁹ impondo nas palavras de Vinícius de Moraes que “é melhor viver que ser feliz”. Discordo, preciso ser feliz para viver de fato.

Essa busca por ser feliz sendo professor, se refletiu ao longo do tempo em minha prática. Se tornou impossível não perceber que uma boa aula de história precisa ser integrada na prática com outras áreas das ciências sociais como filosofia, sociologia e geografia, mas sobretudo, com as experiências que fizeram o professor ser professor. No meu caso particular, cada poesia que li, cada música que escutei e aprendi a tocar, bem como os conselhos que ouvi, as aulas que tive e as lições por mim apreendidas, tudo faz parte de minha prática pedagógica, sou o

⁷ HAN, Byung-Chul. “Sociedade paliativa: a dor hoje”. Tradução: Lucas Machado. 1ª Edição, Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2021. Pg: 31,32. Nesse trecho, Han cita duas obras de Nietzsche, “A Gaia Ciência” e “Fragmentos póstumos”.

⁸ Trecho de “Lugar ao Sol” da banda Charlie Brown Jr.

⁹ Trecho de “O Querer” de Caetano Veloso.

somatório de tudo o que me humaniza em forma de docente (e também aluno), até meus fracassos e erros estão presentes. Sim, sobretudo minhas falhas, pois com os erros aprendemos lições que nenhum sucesso é capaz de ensinar. Já dizia Paulo Freire em “A Educação na Cidade”: “*Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática*”.¹⁰

E foi tentando unir esses dois amores que trago no peito, que esta parte de minha trajetória enquanto mestrandando tomou forma. Música e história, história e música, nunca me pareceram como compartimentos estanques, distanciados e estranhos uns aos outros. De fato, nem toda aula carece de uma música tema para ser bem explicada, ou pior, de uma paródia que longe de cumprir o que se espera de uma aula, ou seja, reflexão e compreensão para a apreensão de conteúdos, apenas estimula uma memorização incipiente de dados espaçados, mas quando esse dueto funciona é lindo perceber que o saber pode ser transmitido e apreendido com beleza.

Essas duas forças habitam em mim, sou professor de história e sou músico amador. Em minhas aulas a busca por uma forma criativa de conectar meus alunos com os conteúdos exigidos pelos currículos escolares, encontrou na música (assim como na poesia e no cinema) uma poderosa aliada para *movimentar* as mentes de meus alunos e convidá-los a abandonar a letargia em que estão, muitas vezes, aprisionados.

Essa paixão pela música também foi fundamental para definir não só o tema, mas toda a escrita desta dissertação. Ora, não é segredo que o programa de mestrado profissional – ProfHistória – tem como um de seus diferenciais não exigir de imediato um projeto de seus alunos, prática essa que deveria ser padrão afinal, seja alguém que recentemente se graduou ou alguém que está afastado da academia há muito tempo, todos deveríamos ter a oportunidade de ratificar ou redefinir a rota que nossa jornada deve seguir. Enfim, para que não se fuja do assunto principal, essa dissertação surgiu de uma canção, de um lamento. As dúvidas sobre o que escrever, sobre em qual área deveria ser estabelecido o projeto que seria meu norte durante minha permanência no ProfHistória se avolumavam em minha mente e, para espantar a tristeza (ou ao menos para dar a ela companhia), coloquei uma versão de “*Lamento Sertanejo*” para tocar, aí se deu a mágica. Subitamente, eu tive a inspiração que procurava, tudo estava pronto ao meu redor, como que convidando a uma conversa. Eu sou morador de Guaratiba, área chamada anteriormente de “Sertão Carioca”, trabalho na Pedra de Guaratiba, bairro famoso por seus músicos e sua vida ligada à pesca, eu sou um professor de história em um bairro onde seus

¹⁰ FREIRE, Paulo. “A Educação na Cidade”. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

moradores cada vez menos conhecem a história que os cerca e, finalmente, eu tenho um tema, um norte, um projeto para chamar de meu.

O objetivo era claro a princípio. Resgatar a história de Pedra de Guaratiba tomando como base a história de uma pitoresca banda de música, a Banda Deozílio Pinto. Tudo parecia simples, minha amizade com o maestro da banda me garantiria acesso ao que eu precisasse em termos de informações e bastava apenas formalizar um “produto” que atendesse às expectativas e exigências do programa de mestrado, mas a vida não para de nos surpreender e minhas certezas foram virando pó, uma a uma.

Em minha jornada, estava certo que minha área de atuação seria a história local, que conhecer os detalhes e nuances da Pedra de Guaratiba me garantiriam um conhecimento inédito e aberto para pesquisas, reservando para mim fontes históricas ainda inexploradas. Ledo engano, já havia outra dissertação de mestrado sobre a Pedra chamada “Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu”¹¹ da professora Dunstana Farias de Mello, com quem (felizmente) passei a trabalhar nesse ano de 2024. É bem verdade, porém, que as pesquisas sobre a região são poucas ainda, mas não inéditas.

Com o passar do tempo, a verve dessa dissertação voltada para o patrimônio histórico e cultural passou a se revelar. Sem abandonar os aspectos que interessam da história local, a defesa das riquezas patrimoniais presentes nesse pequeno balneário carioca, tão abandonado pelo poder público, tomou seu espaço nessas linhas e um novo “produto” se desenhou pouco a pouco, reforçando uma ideia cada vez mais presente em minha prática docente: “*nossa sala de aula é o mundo*”.

Tudo isso, pois novos desafios educacionais alavancaram conhecimentos pouco trabalhados até então para os holofotes de atuação profissional. Durante o ano de 2023, participei de um projeto educacional chamado de “Jornada ao Oeste”, patrocinado pela Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro e com apoio do BNDES, onde os bens patrimoniais da Igreja Católica nas zonas oeste e norte da cidade do Rio de Janeiro, recentemente inventariados (os bens patrimoniais do Centro e da Zona Sul já foram inventariados muitos anos atrás) eram apresentados para alunos das redes municipal, estadual e federal. Foi sugestão desse professor que vos escreve que não só os bens de origem religiosa deveriam ser visitados, mas todos os outros pontos importantes das zonas oeste e norte deveriam ter suas histórias contadas. Assim, 14 escolas, 554 alunos e 42 professores foram contemplados.

Essa prática deu origem à ideia de intervenção pedagógica desta dissertação.

¹¹ A dissertação de mestrado da professora Dunstana foi defendida em 2015 e se encontra no repositório da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UniRio.

Conjugando a crença de que “nossa sala de aula é o mundo”, aulas de campo roteirizadas, abordando saberes locais e conscientização acerca dos patrimônios diversos presentes pelos “sertões” e subúrbios do Rio de Janeiro podem ser feitas e adaptadas por quaisquer professores que desejem usar essa experiência como modelo. Ainda em 2023, fui convocado para ingressar no quadro de professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e as aulas de campo já estão no projeto pedagógico de uma das escolas em que atuo, denominadas de “Meu Caminho é de Pedra”, resgatando a história da região.

Assim, a presente dissertação aqui exposta, é composta por três capítulos seguidos por uma conclusão. O primeiro capítulo, aborda a história e a memória da Banda Deozílio Pinto, situada no bairro de Pedra de Guaratiba, assim como a importância do referido grupo musical na formação da identidade local. Já no segundo capítulo, são apresentados aos leitores as fundamentações teóricas que embasam o conceito de patrimônio em suas múltiplas facetas, sem esquecer de suas implicações sociais. Enquanto isso, o terceiro capítulo discute a educação patrimonial e suas potencialidades como ferramenta pedagógica na valorização, divulgação e preservação de memórias locais. Quanto finalmente à conclusão, essa sintetiza por fim, os principais resultados e reflexões advindas da pesquisa que norteou esta dissertação.

No primeiro capítulo, a ambição é demonstrar que, em Pedra de Guaratiba, a memória cultural desempenha um papel essencial na formação de uma identidade coletiva, e que a Banda Deozílio Pinto é um exemplo vivo dessa herança muitas vezes esquecida. Formada tradicionalmente por pescadores locais, a banda não apenas preserva tradições musicais locais, mas também cria uma conexão com a história e o passado da região. A pesquisa resgata as narrativas e memórias associadas à Banda Deozílio Pinto, além de situá-la no contexto do bairro de Pedra de Guaratiba, destacando a importância do espaço como um cenário de resistência cultural e de afirmação identitária.

No segundo capítulo é estudado o conceito de patrimônio, que por si só transcende a ideia de bens materiais, pois abrange também valores imateriais que refletem a identidade e a cultura de uma sociedade. O patrimônio, como um conjunto de elementos que define o passado e o presente de uma comunidade, além de oferecer uma projeção de futuro, possui importância vital na construção de um sentimento de pertencimento e de continuidade histórica. O ato de reconhecer o valor de um patrimônio, significa também entender a complexa teia de significados que molda e organiza o vínculo entre indivíduos e coletividades e, ao mesmo tempo, contribuir para a preservação dessas heranças para futuras gerações.

Alcançando, por fim, o terceiro capítulo, o ponto focal dos estudos é a educação patrimonial. Essa área de conhecimento emerge como um campo essencial para a promoção do

respeito e da valorização dos bens culturais. A educação patrimonial consegue atuar não apenas como um mero meio de transmissão de conhecimento, mas principalmente como uma prática formadora de consciência crítica, promovendo uma interação entre as novas gerações de estudantes, professores ou quaisquer outros cidadãos e os patrimônios locais e nacionais. Essas múltiplas práticas estimulam o reconhecimento dos valores culturais como partes fundamentais de um legado coletivo, incentivando o engajamento das comunidades na preservação desses elementos e na compreensão de sua importância para o desenvolvimento da identidade cultural.

Finalmente, na conclusão, o objetivo é sintetizar os principais resultados e reflexões alcançados ao longo da pesquisa, tudo isso sem deixar de reforçar a relevância de cada aspecto abordado. As análises realizadas sobre a memória da Banda Deozílio Pinto enquanto parte integrante do bairro de Pedra de Guaratiba, assim como a exploração dos conceitos de patrimônio e educação patrimonial, permitem uma compreensão mais aprofundada sobre a relação entre a preservação das heranças culturais e a formação da identidade local. Dessa maneira, a conclusão busca destacar o quanto importante é a valorização do patrimônio cultural como caminho preferencial de fortalecimento dos vínculos comunitários, capazes de fomentar eficazmente uma conscientização bem mais ampla acerca da preservação histórica e suas nuances.

Dessa maneira, ao expor mais detalhadamente o que cada capítulo desejava alcançar e apresentar se reafirma aqui o propósito deste trabalho em valorizar a memória, o patrimônio e a cultura local. Cada uma das reflexões aqui compartilhadas, carregam as marcas de uma trajetória que se descobriu não “apenas” acadêmica, mas também profundamente pessoal, uma vez que se personifica como uma redescoberta de sonhos antigos, cheios de uma esperança que foi cultivada ao lado de todos aqueles que compartilharam e participaram, de alguma forma, deste projeto. Desse modo, os capítulos, as ideias e as histórias contadas nesta dissertação são fruto de um esforço plural, onde o passado, os sonhos e os desafios se encontraram para tornar real aquilo que antes era apenas uma visão.

Obviamente, tudo isso só foi possível, pois de alguma forma a dureza da vida me fez voltar a sonhar. E assim eu lembrei que tudo que hoje existe, antes foi sonho, e eu não sonhei sozinho. Também não me esqueço de todos que sonharam comigo, eles apresentam junto a mim, para você, estas linhas que foram uma quimera, para que de olhos abertos possamos ver essa utopia se tornar real.

1 SERÁ QUE O SOL SAI PRA UM VOO MELHOR?

Localizada nas terras do outrora denominado sertão carioca, termo popularizado por um naturalista e conservacionista local chamado Armando Magalhães Corrêa, cuja formação perpassava também as Belas Artes, para se referir à zona rural do antigo Distrito Federal, no então estado da Guanabara¹², a região de Pedra de Guaratiba é um pequeno bairro margeado pela outrora bela e atualmente poluída Baía de Sepetiba. O local ainda tem o seu charme, com restaurantes e uma certa vida boêmia, mas segue inseparavelmente ligado às marés que lhe dão seu ritmo constante.

Pedra de Guaratiba dista pouco mais de 60 quilômetros do centro do Rio de Janeiro, todavia ainda faz parte do município. Para quem não é de lá, é fácil se imaginar fora das cercanias da Cidade Maravilhosa e seus encantos tão cantados em verso e prosa e, para quem tem as raízes fincadas naquele manguezal, é também muito fácil se imaginar como um apêndice, como um lugar apartado ou mesmo se questionar se, de fato, a Pedra de Guaratiba faz parte do município do Rio de Janeiro. Apesar dos reveses, das dúvidas e afastamentos, o mapa do município é taxativo: a Pedra de Guaratiba também é parte do município do Rio de Janeiro.

Como então unir essas realidades apartadas? Uma saída possível é costurar uma rede forte o suficiente para suportar a pressão exercida por décadas de afastamento construído, em alguns casos simbólicos, em outros casos físicos. Os afastamentos simbólicos são fáceis de perceber: a ausência de teatros, de um hospital de médio porte que seja, de infraestrutura básica. Tudo isso simboliza o descaso do poder público, das forças hegemônicas que controlam a cidade e só se recordam da existência daqueles logradouros quando conveniente, já os afastamentos físicos são sensíveis nas ruas esburacadas ou sem calçamento, na única artéria que conecta o bairro com diferentes pontos de uma mesma avenida, hoje chamada de D. João VI, mas conhecida de verdade como Avenida das Américas para os mais antigos. Ora, é preciso resguardar os valores de IPTU para os bairros mais lucrativos e deixar a especulação imobiliária desfrutar das áreas “vazias” da Zona Oeste mais profunda, mas essa é outra discussão.

Retornando às redes, elaboração mais que bem-vinda quando se trata de um local que abriga uma colônia de pescadores, é mister que as tranças que formam seu emaranhado sejam capazes de transitar dentro e fora do bairro se o desejo é reunificar pertencimentos, aí se encontra uma ambição desta trama acadêmica, unir esses mundos afastados, reatando caminhos

¹² <https://jornalzo.com.br/conheca-a-zona-oeste/1344-o-sertao-carioca-regiao-e-conceito>.

que a primeira vista pareciam definitivamente irreconciliáveis.

Para um observador mais atento que caminhe por aquelas ruas, é muito fácil perceber as coincidências e homenagens espalhadas por diferentes pontos. Assim, observando, é tarefa simples ligar o nome da rua Maestro Deozílio em um ponto da Pedra de Guaratiba, com a construção modesta no pequeno retorno viário que forma um espaço habitável pelo meio da rua Belchior da Fonseca¹³ (nome de um antigo senhor de terras) denominada de Banda Deozílio Pinto, cujas letras azuis se destacam no reboco pintado de branco, mas se exige certa curiosidade para ligar o nome Barros de Alarcão a Dom José Barros de Alarcão, primeiro bispo da (hoje) Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, entre os anos de 1680 até 1700.

Figura 1 – Capela de Santo Antônio da
Bica – Sítio Roberto Burle
Marx, Barra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

Ainda percorrendo as ruas do bairro não é tarefa difícil encontrar pessoas transitando de um ponto a outro carregando instrumentos musicais, sejam de corda, sopro ou metais. Também não é complicado perceber que muitos se dirigem para a sede da Banda para tomarem lições.

¹³ Belchior da Fonseca Dória foi um senhor de terras nascido em Santo Amaro do Ipitanga – BA e que se radicou em Guaratiba, fundando inclusive a capela original de Santo Antônio da Bica. Para mais informações, recomendo o artigo de Yanara Costa Haas para o Iphan no Anuário do Instituto de Geociências. HAAS, Yanara Costa. As Cantarias do Sítio Roberto Burle Marx / RJ. Sítio Roberto Burle Marx's Stonework / RJ. In: Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ. ISSN 0101-9759 e-ISSN 1982-3908 - Vol. 35 - 1 / 2012 p.80-89.

Desse modo, como não se deixar influenciar pela curiosidade? Não é possível. O estranhamento ocorre quando a relação para por aí, quando ao questionar para os moradores e estudantes quem era a pessoa que nomeia o espaço do qual desfrutam, as respostas variarem de um *não sei* para a informação (rara) de que é o bisavô do atual maestro do conjunto musical.

Então cabe aqui questionar: O que é a Pedra de Guaratiba? O que é a Banda Deozílio Pinto? São, por agora, interrogações que animam a descobrir mais sobre um balneário escondido nos confins ou sertões do Rio de Janeiro e os traços culturais de sua gente, ricos demais para continuarem sem uma construção *historicamente* musical que os permita voltar a pertencer a rica pauta das canções cariocas.

Nesse pequeno balneário da Baía de Sepetiba nasceu, em 1870, uma banda sob a liderança de Mestre Fabrício, que chegara àquela região acompanhando um “*circo de cavalinhos*”, uma espécie de atração circense que atravessava cidades do interior, levando um suspiro de cultura e alegria para populações que viviam em geral apartadas de tais espetáculos (ainda que em versões mais humildes).

Mestre Fabrício enamorou-se pela região, ainda limpa, ainda margeada mais amplamente por uma natureza preservada e por uma pesca farta, sem a poluição de tantas fábricas irresponsáveis que cotidianamente continuam a destruir um importante bioma carioca, que lhe proporcionava a oportunidade de aliar a música e a pescaria, outra paixão do músico, fato reconhecido e lembrado pelas serenatas vespertinas que o pistonista fazia por aquelas bandas do sertão carioca. Quem dá conta dessas informações é mestre Ananias da Assunção, que ao longo de 106 anos de vida (1846-1952)¹⁴ evidencia que o poder das memórias nunca deve ser subestimado¹⁵. É dele que o professor Nestor Manuel Pinto resgata as memórias e o passado da Banda e da região. Essas informações tão importantes e substanciais para essa pesquisa só foram possíveis pela existência de uma página na internet chamada de “*Memorial Guaratibano*” onde essas informações estão preservadas, pois não se encontram para domínio público impressos ou outros registros que possam ser facilmente decodificados ou reproduzidos em larga ou pequena escala, daí a urgência em preservar cada linha.

É importante ressaltar que, devido à raridade de registros escritos em lugares formais como bibliotecas, anuários, museus e afins, muito do que se conhece sobre a Banda Deozílio Pinto e sua relação com a Pedra de Guaratiba está em páginas da internet, quase todas de

¹⁴ <http://memorialguaratibano.blogspot.com/2011/01/tradicao-musical-guaratibana-o-mais.html>.

¹⁵ Recomendamos o artigo da professora Helena Araújo “*Educar através das Memórias*”. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30260/21462>

iniciativa particular, sem apoio constante e que, por isso também, tem sua existência ameaçada pelas intempéries mais comuns que afligem a manutenção de seus domínios: a falta de recursos financeiros para sua manutenção e o desconhecimento de sua importância, que desanima a continuidade de suas expressões de saber. É estranho, para se dizer o mínimo, que em tempos onde a informação parece nos ser imposta em excesso por todos os poros, o saber sobre seu próprio espaço de pertencimento seja tão negligenciado pelo povo da região.

Esse dueto dissonante entre o que se quer saber e o que sabemos de fato é o epíteto das disputas entre memória e história, como se a reproduzibilidade técnica de Walter Benjamin deixasse o campo da arte e estivesse focada não na democratização dos saberes em si mesmos, mas em um processo muitas vezes malicioso que exige um conhecimento profundo sobre algo insípido, fantasiado de saber essencial, ou como canta a letra de “*Índios*”, de Renato Russo: “*Fala demais por não ter nada a dizer.*”¹⁶ Isso se dá não pela memória em si ou pela história em si, mas pelo embrutecimento de um cotidiano que impõe suas exigências como mais importantes que um tempo de vida de qualidade. Como amar algo que não se conhece e, como conhecer algo sem usufruir de tempo partilhado com aquilo ou quem se deseja conhecer? Como isso não é uma prática possível ou desejável, ocorre essa dissonância.

Esse descompasso se acentua se são inseridos nessa pauta *inversões de intervalos*, ou seja, mudar a nota mais grave de um grupo de notas para uma oitava acima, nesse caso, trabalhar entre as memórias individuais e as memórias coletivas. As memórias individuais trabalham em um campo harmônico mais grave, cheios de uma percepção própria dos fatos. Tais percepções em nada desvalorizam a informação que podem conceder, apenas a particularizam, todavia quando devidamente consonantes às memórias coletivas, essas particularidades levam quem se propõe a ouvi-las a uma oitava acima, ou seja, trata-se de coisa semelhante, mas enriquecida de olhares outros e escutas outras. O que era tarefa do solista se fortalece com as vozes do coro.

Desse modo, um ponto bastante específico de colaboração entre a memória e a história que alguém deseja contar é a relação visceral que produzem quando quem lê um texto se atenta a um fato simples, mas poderoso que é apontado por Michael Pollak: assim como a memória é formada de acontecimentos, ela também é formada por pessoas que se constituem personagens de uma história. Destarte é citado:

Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens. Aqui também podemos aplicar o mesmo esquema, falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase que em conhecidas,

¹⁶ “Índios”, canção composta por Renato Russo, foi lançada em 1986 no disco “Dois”, do Legião Urbana.

e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.¹⁷

É desse modo que os acontecimentos de outrora, e de hoje, na Banda Deozílio Pinto da Pedra de Guaratiba, vão nos trazer personagens inéditos, as pessoas desse balneário. Portanto, sigamos com eles.

Após mestre Fabrício, assumiram a banda de música: Landi, Juca Targinio, Quintino e Virgulino. Afirma-se que os dois últimos teriam sido músicos da Banda da Quinta Imperial¹⁸. Aquele que fora um conjunto de instrumentos de sopro e percussão em 1870, quando o Rio de Janeiro era chamado de província, o Brasil ainda se encontrava nos tristes tempos da escravidão e dom Pedro II ainda tinha algum poder político para comandar (ou seria conciliar-se com os latifundiários?), passou para a regência de Deozílio Pinto em 1905, que a conduziu até seu falecimento, em 1936. Abre-se então um hiato ou, para se falar em termos musicais, uma pausa, até que em 1947 Nestor Manoel Pinto assume os trabalhos musicais.

É Mestre Nestor quem percebe algo fundamental, a existência da Banda exigia um espaço no qual ela pudesse fincar raízes e crescer, tal e qual a vegetação halófita (tolerante ao sal) presente nos manguezais circunvizinhos. Dessa maneira, vincula-se à Banda (então chamada de Sociedade Musical Deozílio Pinto) a colônia de pescadores local, fato que cristaliza uma união entre o bairro e a banda de tal modo, que um e outro colaboraram para seu crescimento mútuo, como as vozes em um coral que precisam das diferenças imanentes para gerar a potência transformadora de uma melodia bem cantada. Essa simbiose fica bem explícita nas linhas do “*Memorial Guaratibano*” que acrescenta:

Substituindo seu pai, mestre Nestor cedo percebeu que, para conduzir aquele tradicional grupo musical, precisaria de algo mais do que conhecimento musical. Sim, por que uma banda não existe por si mesma, independentemente da comunidade. Ela é parte integrante deste todo maior que agrupa as atividades econômicas, o modo como a população se organiza em função dessas atividades e, consequentemente, a vivência sóciocomunitária. Qual o papel de uma banda nisso tudo?”¹⁹

A produção de Mestre Deozílio foi bastante profícua, assim como as notas se multiplicam em uma melodia, também se multiplicaram as produções musicais. Após 1947, surgiram diversas canções, algumas até hoje inéditas. Conta o “*Memorial Guaratibano*” que o

¹⁷ POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, Pg2;

¹⁸ Idem nota 4.

¹⁹ Ibidem

acervo reúne duas Missas, oito Aberturas, quatro Fantasias, dois Romances, vinte e uma Marchas Religiosas, cento e cinco Valsas, dezessete Quadrilhas, dezoito Mazurcas (composição instrumental para uma dança de origem polonesa em compasso ternário), cento e trinta e sete Polcas, duzentos e trinta e cinco Sambas e noventa e cinco Dobrados²⁰, tudo isso somado ao drama musicado “Romance Histórico”. Essa produção tão fértil conta com melodias que ainda hoje são inéditas.

Com o passar dos anos, os acontecimentos que sacudiram a nação não poderiam para despercebidos também pela Pedra de Guaratiba. Ainda segundo o *Memorial Guaratibano*, fonte segura de base para algumas afirmações, a Colônia de Pescadores da Pedra de Guaratiba sofreu intervenção federal em 1964. Uma das consequências da atuação dos militares foi a desvinculação da banda de músicos da colônia de pescadores. Não é preciso um exercício mental demasiado intenso para entender as motivações dos militares para desvincularem atividades realizadas muitas vezes pelas mesmas pessoas, basta ouvir um pouco os versos de Chico Science em “*Da Lama ao Caos*”: “*Que eu me organizando posso desorganizar.*”²¹ Obviamente não se trata de uma desorganização sonora, mas de uma organização de pensamento que os detentores do poder hegemônico não desejavam naquele momento, pois mais perigosas que balas são as ideias.

Onde havia então lugar para a cultura em Pedra de Guaratiba? Dissociados da colônia, os músicos se viram sem sede até receberem o acolhimento da igreja local através do convite do Padre Manoel Lopez, pároco da Igreja de Santa Clara, cuja território paroquial se estendia da região do Monteiro até a Pedra de Guaratiba (São Pedro era capela de Santa Clara na época). O sacerdote os alocou no salão da Ação Social Arquidiocesana da Igreja de São Pedro, sacramentando uma relação intensa entre a Banda e as solenidades litúrgicas até os dias de hoje, como fica evidente nas apresentações da Banda principalmente nas festas juninas realizadas pela paróquia, quando celebram seu padroeiro.²²

²⁰ Ibidem.

²¹ Trecho de “*Da Lama ao Caos*”, de Chico Science e Nação Zumbi.

²² <http://memorialguaratibano.blogspot.com/2011/01/tradicao-musical-guaratibana-o-mais.html>.

Figura 2 – Apresentação da Banda Deozílio Pinto durante os festejos de São Pedro



Fonte: O autor, 2024.

É preciso ressaltar aqui que o órgão regulador responsável pelo patrimônio cultural era diferente no período mencionado e isso impacta a trajetória da Banda e da Pedra de Guaratiba em si. Criado em 1963 a Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara²³, na figura de seu diretor, Professor Trajano Quinhões transferiu a Banda para a Escola Déborah Mendes de Moraes (atualmente um Colégio Estadual). Essa transferência garantiu um apoio financeiro importante para a manutenção da vida cultural do bairro, que até hoje mantém um cenário musical bastante robusto. A saída do Professor Quinhões da direção da Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara, culminou em uma nova época de dificuldades para a Banda e a necessidade de se reinventarem os laços entre a Banda e a Pedra de Guaratiba, tornava-se necessário um espaço próprio, uma sede.

A partir de 8 de janeiro de 1978, a direção da Banda mudou de mãos. Mário Bastos assumiu os trabalhos e um novo desafio se impunha para o contramestre (uma espécie de auxiliar imediato, alguém que se responsabiliza pela afinação dos demais músicos até a presentificação do mestre), obter ou construir uma sede própria para não mais depender dos espaços cedidos por outrem, quaisquer que fossem.

Para dar cabo dessa empreitada, que por si só já exigiria um esforço considerável, foi utilizada amiúde a mão-de-obra mais qualificada e o recurso mais abundante naquelas praias guaratibanas: os músicos e a música, executada com a junção mais perfeita que pode existir, talento e prática. Desse modo os recursos para a edificação da sede foram paulatinamente sendo

²³ Esse departamento hoje é o INEPAC, criado em 1975. <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/home/instituicao>.

adquiridos através de apresentações musicais, que lograram êxito com a conclusão das obras em 1980.²⁴

A partir de 1980, a condução da Banda mais uma vez muda de mãos, Venâncio Pinto, neto de Deozílio assume os trabalhos e conduz a Banda até 2021, já contando como apoio de Beethoven Pinto que passa a dirigir a Banda com o falecimento de seu pai.

É nessa partitura esquecida dentre as múltiplas sonoridades cariocas tão (e muito justamente) celebradas que desejamos focar nosso olhar para, nas palavras de Reinhart Koselleck “*deixar-se instruir para o futuro a partir do passado.*”²⁵ Iluminar o palco da memória, trazer à tona os ecos dessa música e restabelecer o elo entre a comunidade, este conjunto comum de interesses, espaços e ideais, onde coexistindo as gentes se assemelham e se estranham e, sua história, é unir passado e futuro nessa pauta que se apresenta no presente como uma “história em si” [*die Geschichte selbst*].

Um dos desafios que essa dissertação impõe a si mesma é a de transformar uma memória bastante localizada em um lugar de saber. Transcendendo o tempo-espacó em uma inteligibilidade ou, ao menos, em uma expressão capaz de ser lida em uma aula por todo o corpo escolar em um processo inclusivo, no que fazemos menção ao professor Ilmar Rohloff de Mattos em “*Mas não somente assim*”, onde a aula como texto é abordada de forma tão rica.²⁶

O presente trabalho assim se apresenta como uma possibilidade, um *horizonte de expectativa*, uma forma de incluir na lista de saberes algumas ousadias ou, sem medo de errar, transgressões, pois nas palavras de Bell Hooks se: “*os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar*”²⁷ é preciso não esquecer, mas que somente lembrar que “*A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia*”.²⁸ Com tais transgressões ousadas irrompendo da pauta monótona dos saberes estabelecidos, talvez se construa em diálogo com cada comunidade em sua particularidade, múltiplas novas pautas onde outras novas canções serão escritas para ouvidos que há muito tempo se acostumaram ao silêncio. Silêncio esse que invisibiliza, torna mudo um canto tão

²⁴ <http://memorialguaratibano.blogspot.com/2011/01/tradicao-musical-guaratibana-o-mais.html>.

²⁵ KOSELLECK, Reinhart. “Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”. Rio de Janeiro: Contaponto. Ed. PUC-RIO, 2006. Pg 44.

²⁶ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.

²⁷ HOOKS, Bell. “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes, 2013. Pg 23.

²⁸ Idem nota 17

importante quanto qualquer canto que deseja sensibilizar não só os ouvidos que escutam, mas os corações que se permitem sentir.

Eis aí um grande desafio, talvez o mais difícil que um professor-autor pode enfrentar. Pois até então o número de discussões práticas sobre como transformar a sala de aula em um espaço de inclusão real, de valorização de conhecimento para além de “games” ou “coisas legais”, leiamos como modos de produção com os quais mercadores da educação podem cooptar mais alunos-mercadoria (conceituação com a qual eu me refiro aos discentes que são na prática engolfados pelos cada vez mais populares e terríveis “sistemas de ensino”) são bem poucos. É verdade também que, embora esse número de discussões práticas pudesse ser maior, a popularização de programas de pós-graduação como o Prof História tem tentado nutrir esse debate.²⁹

Esperar-se-ia que, a esta altura do processo acadêmico presentificado aqui, as ideias sobre o mesmo fossem cristalinas e, até mesmo, bastante óbvias. Não que não seja esse o caso certamente, mas a realidade é que ainda persistem *algumas muitas* dúvidas sobre os destinos dessa jornada, e não mais sobre seu *porto* de partida. Dessas muitas dúvidas que ainda permeiam os rumos futuros dessa trajetória acadêmica retomada com o Prof História emerge complementarmente, não contraditoriamente ao menos uma certeza: que a Banda Deozílio Pinto será, definitivamente, o tema recorrente nessa pauta de conhecimento, nossa bússola epistemológica. É preciso lembrar também que entre dúvidas e certezas muitas esperanças se mostram, pois é nesse dueto entre memória e história que se espera o nascimento de uma nova melodia, algo que venha alegrar, tocar, lembrar e motivar a cada um que a ouça.

Estas linhas então são uma experiência primeira, onde as possibilidades trabalhadas, mais que as conclusões obtidas, se tornaram a gênese de uma prática, caminhar. A letra de “*Nos bailes da vida*”, canção de Milton Nascimento diz em uma parte: “*Para cantar nada era longe, tudo tão bom...*”, isso em muito se assemelha a prática docente, onde muitos professores lecionam em escolas muito afastadas de seus domicílios. Já em “*Travessia*”, parceria do mesmo Milton Nascimento com Fernando Brant, a canção nos enriquece com o verso “*Meu caminho é de pedra*”, ora se *nossa sala de aula é o mundo*, nada como um caminho de pedra, nessa Pedra de Guaratiba.

Tudo começa com essa breve apresentação (ainda não concluída) de certos temas, onde um pequeno histórico acerca da Banda Deozílio Pinto está construído, mas certamente essa

²⁹ Recomendo, para efeito de ilustração e divulgação de conhecimento, uma visita a página de dissertações do programa de Mestrado profissional em Ensino de História da UERJ: <http://www.ppghsuerj.pro.br/ppgeh-prof-historia/dissertacoes-defendidas-e-alunos-egressos/>.

bússola epistemológica é composta de mais partes que apenas sua agulha. Também compõem esta partitura outras reflexões: uma sobre o tempo, marca indelével do ofício de historiador e parceiro de cada criatura que divide conosco o agriadoce evento de *existir*, outra sobre a escola e os espaços não-formais de educação, esses latifúndios de conflitos onde os professores sejam eles formalmente construídos em cursos universitários ou semelhantes, sejam aqueles que ensinam por palavras, práticas e exemplos sem nunca terem frequentado um ambiente acadêmico formal, tentam realizar a dura tarefa de semear esperanças nos corações dos estudantes. Não podemos olvidar também do cerne deste trabalho, a questão do patrimônio, suas definições e possibilidades enquanto área fértil para dúvidas e saberes, tudo isso cercado por este *lugar* que aqui apresentamos, a Pedra de Guaratiba.

Como, todavia, semear esperanças? Incumbência da mais alta responsabilidade exige um catalisador que esteja a sua altura e, nenhum melhor que o *amor*. É preciso amor para ensinar como nos mostra Paulo Freire, já que “*A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem*”.³⁰ Coragem tamanha de cada um que se aventura nessa empreitada de ensinar, seja qual saber (*útil de fato*) for.³¹ Também é, além de um ato de amor, um ato de resistência e coragem pois que o amor (que seja o *fati*) não se realiza sem tais companhias.

O filósofo Baruch Spinoza definiu as gentes como *seres de encontros*, mas o que isso nos apresenta? Mostra que, de alguma forma somos moldados pelos encontros que temos na existência, que aumentariam nossa potência de agir de modo simétrico as nossas *paixões alegres*. Ora, a vida nos exige uma dialética muito intensa, um devir de *produzir* e *criar*, que necessita de um *conatus*³² fortalecido, pois não basta existir, é preciso lutar para continuar existindo todos os dias, daí a necessidade de bons encontros que fortaleçam esse desejo vital.

Estas linhas e as vindouras se colocam como um *lugar do encontro* entre a Pedra de Guaratiba e seus habitantes. Se o mundo é o lugar do homem agir, a história local da Pedra de Guaratiba no que tange seu patrimônio cultural é parte do agir humano *no mundo e sobre o mundo*, despertando assim *paixões alegres* que proporcionem beleza, conhecimento, prazeres e uma *vontade* poderosa, além de cada vez maior, para *re-encontrar* a si mesmos e suas riquezas.

Em “Crepúsculo dos Ídolos” Friedrich Wilhelm Nietzsche nos alerta que “*sem música a vida seria um erro*”.³³ Estas linhas concordam com este pensamento em específico do filósofo

³⁰ FREIRE, Paulo. “Educação como prática da liberdade”. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

³¹ Tomemos por útil de fato uma aproximação das chamadas “paixões alegres” de Baruch Spinoza.

³² Palavra latina que designa “esforço de existir”, pois a mera possibilidade da existência não a garante por si.

³³ Idem nota 1.

prussiano, existem sentidos não expressos em frases ou textos que só alcançamos por meio da arte e, mais vividamente ainda, por meio da música. Que seja ela então nossa guia pela partitura histórica que ousamos executar aqui.

Desse modo, como canta Milton Nascimento (uma vez mais invocado devido a força de seus versos): “*Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia. E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto.*”. A letra de “*Coração de Estudante*” nos encanta e anima, instiga nossa alma para que não esqueçamos de que existe em cada professor um eterno estudante. Eis a pretensiosa aventura de, por meio de um texto, fazer a esperança como uma fênix, ressurgir.

1.1 A Babilônia é cinza e neon

Em alguns lugares ela se caracteriza pelo movimento frenético de veículos, coisas e pessoas, em um caos desorganizado que parece pulsar com vida própria, prestes a engolir qualquer forasteiro desavisado que tenha a sorte ou o azar de cruzar seus caminhos. Em outros lugares, ela se caracteriza pelo oposto, uma calmaria sossegada e tranquila, quase convidativa, que impulsiona quem a observa a desacelerar e apreciar os detalhes da paisagem, o (não raro) canto dos pássaros que se acostumaram a vagarosidade dos dias, testemunhas não silenciosas de mudanças tão lentas quanto o crescer da grama nas praças.

Um determinado trecho da música “Passarinhos” do rapper e escritor Emicida, nos conta que “*cidades são aldeias mortas, desafio nonsense, competição em vão que ninguém vence*”. Todavia, por definição uma cidade é um aglomerado humano de proporções significativas, em geral alocado em uma área geográfica circunscrita e determinada, contendo em número razoavelmente elevado casas próximas ou distantes destinadas à moradia e também atividades diversas de caráter cultural, mercantil, industrial, financeiro e outras construções não relacionadas diretamente com a exploração do solo.

A cidade, onde tantas necessidades emergentes não podem ter resposta, está desse modo fadada a ser tanto o teatro de conflitos crescentes como o lugar geográfico e político da possibilidade de soluções. Estas, para se tornarem efetivas, supõem atenção a uma problemática mais ampla, pois o fato urbano, seu testemunho eloquente, é apenas um aspecto. Daí a necessidade de circunscrever o fenômeno, identificar sua especificidade, mensurar sua problemática, mas sobretudo buscar uma

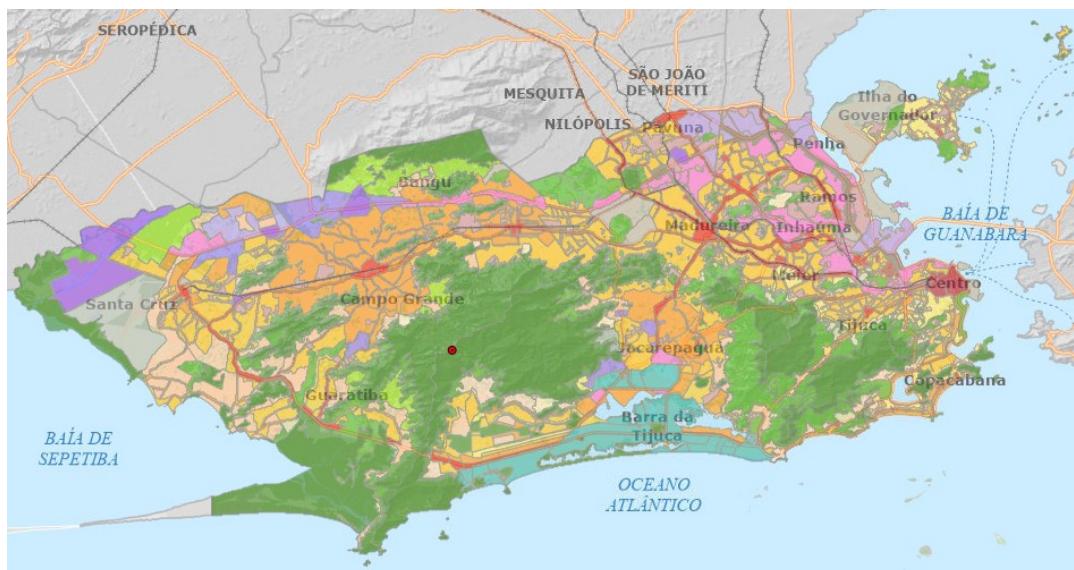
interpretação abrangente.³⁴

A cidade também tem em seu corpo suas microestruturas, tal e qual o corpo tem seus ossos músculos, órgãos e tendões. Essas partes fundamentais que concedem sustentação aos corpos, tem seu paralelo nas cidades e suas infraestruturas, que podem ser facilmente confundidas com logradouros, praças e espaços diversos, mas que, na verdade, são mobilidade urbana, saneamento básico, iluminação pública, distribuição adequada de energia e uma rede de transportes de alta eficiência.

Essa infraestrutura vital, organizada de modo a constantemente exigir obras e serviços, garante de certo modo o fomento ao desenvolvimento socioeconômico e, com isso, garante bem-estar para aqueles que mais deveriam interessar, ou seja, os cidadãos que nela habitam. Entretanto, nem só de intenções vive uma cidade, haja vista a abundância de problemas dos menores e mais simples aos mais caóticos que todos os dias se acotovelam em centros urbanos e em áreas do interior costumeira e indistintamente.

A cidade, todavia, tem bairros. E como não bastasse a esse corpo maior suas dores, existem também sofrimentos que são próprios de algumas partes, “*dores localizadas*” se assim for mais conveniente chamar. E como cada indivíduo experimenta e vivencia os prazeres e as dores de serem quem são, também cada cidade sabe bem as mazelas e as potencialidades presentes em cada um de seus vários bairros.

Figura 3 – Mapa da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: <https://mapas.rio.rj.gov.br/lbb.php>.

³⁴ SANTOS, Milton. "A Urbanização Brasileira". Editora Hucitec, São Paulo. 1993. Pg: 11.

Ainda assim, é possível atomizar mais enfaticamente a metáfora entre as cidades e os bairros se pensarmos nossos olhares como as lentes de um microscópio, que buscam as relações íntimas do que as células escondem quando aos milhões multiplicadas, todavia revelam esses seus mistérios interiores apenas para aqueles que buscam com afínco as razões de seus comportamentos ou distúrbios. Essa exegese, que não se pretende exagerada, mas exata em seus exames, cabe como exemplo se tomarmos os bairros “*do lado de cá*” da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, da Zona Oeste mais profunda onde devido à distância, o termo “*carioca da clara*” seria mais adequado que o usual e profundamente conhecido “*carioca da gema*”, resguardado para aqueles que habitam os bairros mais próximos do badalado centro da cidade e da turística Zona Sul.

Em nosso caso, a Pedra de Guaratiba é um desses bairros que, novamente comparando a cidade a um corpo, remontam aos chamados *órgãos vestigiais*. Essa comparação carece de alguma iluminação, então ei-la: órgãos vestigiais são aqueles órgãos que, hoje, são atrofiados no corpo humano ou não apresentam mais uma função específica ou com grande utilidade, talvez o órgão vestigial humano mais “famoso” seja o apêndice, sempre lembrado quando, por alguma razão, inflama e causa dores. Ora, bairros também são assim, alguns passam a ser tão “irrelevantes” que apenas são mencionados ou lembrados quando algum problema mais sério ocorre com eles.

Órgãos vestigiais são estruturas anatômicas rudimentares que são mantidas em uma espécie, apesar de terem perdido sua função ancestral primária. Essas estruturas frequentemente carecem de um propósito aparente, em contraste com a funcionalidade completa desses órgãos observada em espécies próximas e ancestrais.³⁵

Essa atrofia nem sempre é espacial, em geral está ligada a ausência de elementos locais que garantam relevância para aquela localidade, relegando assim a mesma a um esquecimento “voluntário” por parte daqueles que por elas deveriam zelar. Ao olvidar propositalmente as necessidades de uma localidade, se impõe sobre ela um silêncio deprimente, que cala vozes importantes tanto conotativa quanto denotativamente.

Pedra de Guaratiba reúne essas características. Escondida nos fundos da Baía de Sepetiba, o pequeno balneário que antes desfrutava do “*status*” de área turística, com praias exóticas e intocadas, agora só é lembrada quando é tocada pela violência urbana cada vez mais

³⁵ Smith, H.F., Wright, W. (2018). Vestigial Organ. In: Vonk, J., Shackelford, T. (eds) “Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior”. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47829-6_406-1. O trecho citado é uma tradução livre do seguinte texto: “*Vestigial organs are rudimentary anatomical structures that are retained in a species despite having lost their primary ancestral function. These structures often lack an apparent purpose, in contrast to the full functionality of these organs observed in closely related and ancestral species.*”

corriqueira e pela ausência de ações do poder público em favor de seus moradores, que residem em um bairro “inchado”, pois não cresceu do ponto de vista do desenvolvimento, apenas conta hoje com mais moradores do que contava anteriormente. Logo, é um bairro facilmente elegível como “esquecível”, pois suas potencialidades foram tolhidas paulatinamente com o passar dos anos e nenhum dos representantes públicos da cidade parece estar disposto a lembrar ou, ao menos, deixar de esquecer o local.

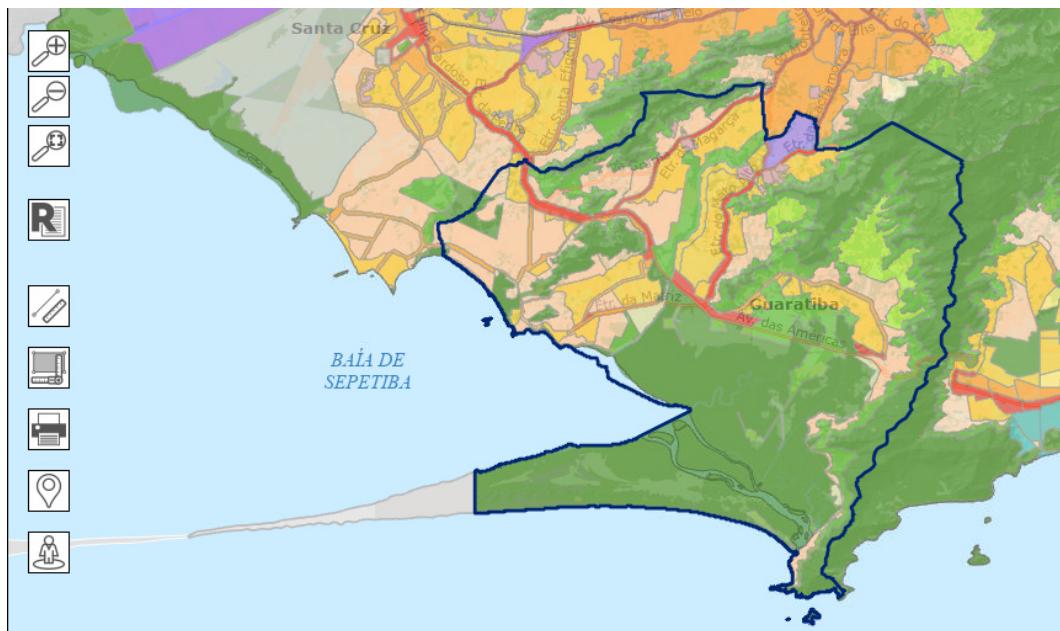
Desse modo os *bairros vestigiais* existem ou *resistem* na urbe carioca hodierna. Esquecidos de serem lembrados, são uma conveniência inconveniente, extremamente úteis em anos eleitorais e facilmente desprezados em outros períodos. Dessa maneira, estão atrofiados em sua existência e sem uma função específica para serem inseridos nos interesses da *Cidade Maravilhosa*, cujos encantos mil lembrados parecem sempre estar limitados pelo maciço da Grotta Funda. Por isso, é fundamental a qualquer *sertanejo carioca* (morador da Zona Oeste mais profunda) que esteja do lado privilegiado da cidade, lembrar que existem aqui, além dos evidentes problemas, potências. Em cada canto, espaço ou prece, lembrar que, por ser de lá, é necessário ser, *antes de tudo, um forte*.³⁶

Pedra de Guaratiba, entretanto, não está sozinha no corpo da urbe carioca, pois participa de uma estrutura fundiária bem maior e também pouco lembrada quando não conveniente: o bairro de Guaratiba, cuja densidade demográfica é a mais baixa da cidade, pouco mais de 110 mil habitantes segundo o Censo de 2010 do IBGE, um verdadeiro banquete para a especulação imobiliária que lança olhares ávidos para os quase 14 mil hectares da região, uma séria ameaça para a fauna e flora locais.³⁷ As recentes intervenções urbanas feitas na artéria principal da região (a atual Avenida Dom João VI, antiga Avenida das Américas) e promessas de investimentos em aparelhos “públicos” como um autódromo na região, deixam em aberto se o fenômeno recente das “ilhas de calor” pelas quais a cidade passou no último verão se tornarão uma constante a partir de agora.

³⁶ A menção a obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha é necessária. Não como aparato informativo, mas como lembrança dessa coisa que chamamos de força, pois é muito para ser considerada apenas teimosia.

³⁷ <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/809-guaratiba-celeiro-urbano>.

Figura 4 – Mapa da região de Guaratiba



Fonte: <https://mapas.rio.rj.gov.br/lbb.php>.

Essa questão é uma das muitas que afligem os *bairros vestigiais* da Zona Oeste profunda, onde um bairro começa e outro termina? É difícil definir, uma vez que até mesmo as fronteiras físicas entre eles são pouco delimitadas o que torna difícil analisá-los individualmente. Algo concreto nisso, é o fato de que em Guaratiba existem muitas *Guaratibas*, em uma mesma região administrativa estão localizadas: Guaratiba, Barra de Guaratiba e Pedra de Guaratiba. Dentro de Guaratiba ainda existem as subdivisões formadas por Ilha de Guaratiba, Monteiro, Largo do Correia, Carapiá, Magarça, Mato alto, ABC, Cinco Marias, Piraquê e Matriz, uma verdadeira miscelânea em meio ao sertão carioca circunscrita pela XXVI região administrativa.

Figura 5 – Mapa do bairro da Pedra de Guaratiba



Fonte: <https://mapas.rio.rj.gov.br/lbb.php>.

De certo modo, ocorre uma espécie de *conurbação* entre esses bairros e sub-bairros guaratibanos. Obviamente, não se compara ao conceito original, no qual duas cidades limítrofes se expandem ao ponto de não mais se distinguirem as fronteiras que antes as delimitavam, porém como o município do Rio de Janeiro adota, ainda que informalmente, o conceito de sub-bairro, cabe observar essa *conurbação às avessas*, onde os limites são invisíveis pois estão camuflados por áreas verdes ainda preservadas.

[...] além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o ‘sentimento de localidade’ existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico: – O que é bairro? – perguntei certa vez a um velho caipira, cuja resposta pronta exprime numa frase o que se vem expondo aqui: – **Bairro é uma naçõzinha.** Entenda-se: a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras³⁸

Nesse sentido, dois conceitos caminham juntos nessa seara: bairro e território. Ora, todo bairro é um território geograficamente falando, todavia, a ideia moderna de território expande seu entendimento, pois inclui hoje, necessariamente, a noção de pertencimento. Esse pertencer gera uma diferenciação entre *nós* e *eles*, em última instância, gera uma *relação de poder*, pois o território, além de conceder um pertencimento, também identifica seus atores sociais. Até

³⁸ SOUSA, Antonio Cândido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: “Os parceiros do rio Bonito”. São Paulo: Duas Cidades, 1987. Pg: 65

mesmo nesta tese, o território se presentifica em seu título “*Por ser de lá*”, daquele território onde a vida daquele que escreve se desenvolve, onde o labor se impõe, onde a docência é praticada de fato.

Existe também o espaço. Que talvez sirva de elo de ligação entre o bairro e o território, afinal ambos são espaços e *ocupam* espaços cada um a seu modo. Geograficamente falando, esse espaço geográfico, tantas vezes compreendido como uma espécie de desenlace das relações entre elementos humanos e naturais, passa a granjear características específicas quando é assimilado por quem nele habita como território, que possui como peculiaridade a apropriação e controle de determinado grupo ou poder sobre uma área em particular. Neste contexto, o bairro, essa subdivisão de um território maior, no caso o município, acaba por refletir a organização social e cultural de seus habitantes, tornando-se uma espécie de microcosmo onde as dinâmicas inerentes de poder ali localizadas se materializam, dotando esse espaço de uma identidade local. Dessa forma, se o bairro é considerado como uma unidade a ser analisada, é possível notar como essas relações espaciais e territoriais promovem duetos entre si, complementando suas vozes através dessa melodia estabelecida pelo espaço vivido, significando e ressignificando os seus atributos para seus moradores.

Espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usado sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias. [...] embora nesses últimos vinte anos tenham sido feitos esforços no sentido de conceder um estatuto de noção ao espaço e um estatuto de conceito ao território. O estatuto de conceito permite uma formalização e/ou uma quantificação mais precisa do que o estatuto de noção³⁹

Assim se ergue, em pedra e cal, mas também em uma quimera de esperança e desilusão a Pedra de Guaratiba. Esse balneário esquecido nos confins do Rio de Janeiro, anteriormente chamado de *sertão carioca*, insiste em existir mesmo quando parece condenado inelutavelmente ao esquecimento, essa espécie de morte em vida que invisibiliza fatos, coisas e até mesmo, pessoas.

Caso nada seja feito urgentemente, mesmo as menções ao local devem desaparecer, afinal, para que voltar o olhar para onde não tem nada? Onde *nada* habita, *nada* interessa. Isso, entretanto, não é verdade. Pedra de Guaratiba, cujas origens históricas lançam suas raízes halófitas em direção ao período colonial, manteve desde sempre uma íntima relação com a Baía de Sepetiba, através da pesca artesanal, que era e ainda é, um dos pilares da economia local.

³⁹ RAFFESTIN, Claude. “Por uma Geografia do Poder”. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. Pg: 143

Porém, a expansão urbana sem controle por parte do município e o sempre nebuloso crescimento de indústrias no entorno da região principalmente nos últimos decênios, acabaram por levar desafios significativos para o bairro. Não é nenhuma novidade que a poluição da Baía de Sepetiba, que segue sem ações efetivas de cuidado, resultado do despejo constante de esgoto e outros resíduos industriais, não apenas comprometeu a qualidade da água, assim como também afetou diretamente a atividade pesqueira, prejudicando a subsistência de muitos moradores.

O alto nível de poluição na região não é de hoje. Nos últimos 20 anos, as praias de Sepetiba, Recôncavo, Cardo e Pedra de Guaratiba vêm registrando qualidade péssima, o pior índice de balneabilidade medido pelo Instituto Estadual do Ambiente do Rio (Inea). Nada que tenha feito as autoridades a, no mínimo, desenvolver um projeto para sanear a região.

É no bairro de Pedra de Guaratiba que deságua o Rio Piraquê, que carrega para o mar o esgoto não tratado da região. De 2012 a 2022, esse curso de água registrou o pior Índice de Qualidade da Água (IQA) entre os rios que compõem a Região Hidrográfica II do Guandu, onde está localizada a Baía de Sepetiba.⁴⁰

Figura 6 – Foto de Custódio Coimbra



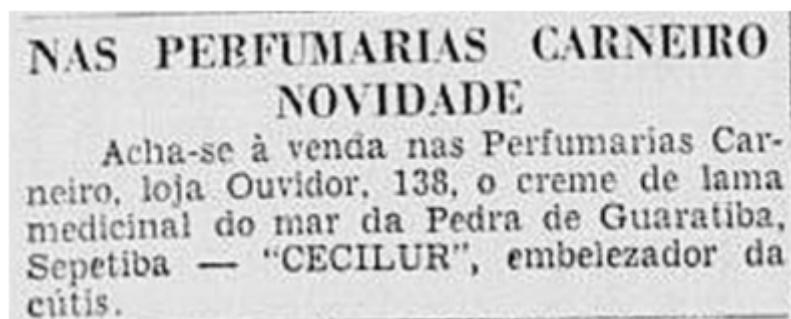
Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/03/mar-de-lama-poluicao-afeta-paisagem-e-futuro-da-baia-de-sepetiba.ghtml>

A poluição ameaça e destrói o patrimônio natural, a Baía de Sepetiba e as praias da

⁴⁰ <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/03/mar-de-lama-poluicao-afeta-paisagem-e-futuro-da-baia-de-sepetiba.ghtml>.

pedra de Guaratiba. Seus habitantes não mais conseguem usufruir de nenhum de seus benefícios, pois a pesca é prejudicada, o turismo ecológico é inviabilizado, a segurança é negligenciada e até a lama, poluída. Algo que nem sequer pode se atribuir a cômico se não fosse trágico, uma vez que a região inclusive chegou a fornecer essa mesma lama como “*produto de beleza*” em tempos idos.

Figura 7 – Creme de “lama medicinal” da marca “Cecilur”



Fonte: Jornal do Brasil, 05/09/1965, 3º caderno, p. 9.

Essa é, finalmente, a mesma Pedra de Guaratiba doada para Manuel Veloso Espinha em 5 de março de 1579 pelo rei de Portugal da época, a “Guaratiba dos Tupinambás”. Também é o mesmo local onde Jerônimo Veloso Cubas, filho de Manuel Veloso Espinha, doou em 27 de junho de 1629 a recém construída capela de Nossa Senhora do Desterro (uma das quatro mais antigas do Rio de Janeiro) em conjunto com mais da metade de suas terras para o Convento do Carmo (cujas religiosas ainda estão no local). A pedra ainda é lar de dois sambaquis, aglomerados de conchas que servem de testemunho da ocupação humana no local. Enquanto o sambaqui Embratel tem idade aproximada de 2260 anos, o Zé do Espinho remonta a 1180 anos. Além disso, dois sítios indígenas são registrados na região, um na Praia Ponta Grossa e outro no Rio Piracão. Essa potência natural também é evidente pela presença de aves migratórias de fora do Brasil, cujas rotas de vôo, passam pela Pedra de Guaratiba.⁴¹

Então, para que esquecer esse bairro que nada tem de vestigial? Por que não lembrar de suas capacidades e potências? É fácil imaginar que, quem vê de fora, pode ter dificuldade em enxergar essas riquezas, talvez seja maresia ou só poluição, mas “*por ser de lá*”, mesmo que apenas emprestado (já que não nasci ali, tampouco ali cresci), é que suas curvas, sons, cheiros, imagens e sabores são, para mim, únicos, importantes e inesquecíveis.

⁴¹ <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/766-pedra-de-guaratiba-jeito-de-interior-no-perimetro-urbano>.

1.2 Hoje o tempo voa amor, escorre pelas mãos, mesmo sem se sentir

O tempo é uma linha reta, inexoravelmente indo adiante sem nunca se deter sob nenhum argumento ou expectativa? O tempo é um ciclo, enredado em si mesmo tal e qual uma circunferência, repetindo padrões similares em eras outras? Bem, seja ele essa *infinita “Highway”* que se joga para o adiante ou a representação de Carl Gustav Jung de Ouroboros a serpente que morde o próprio rabo, uma representação da causalidade e dos ciclos naturais, o que realmente importa é que ele segue e, nos resta tomarmos posse definitivamente dos versos de Humberto Gessinger se queremos compreendê-lo ainda que seja somente em parte. Em relação ao tempo que nos cerca e aninha, “nós só precisamos ir”.⁴²

Esse tempo, matéria-prima de expectativas e sonhos, é moldado pelo historiador por meio de um cinzel bastante específico, a pergunta, capaz de fazer revelar o que está oculto nas intencionalidades, nas palavras e na poeira de eras passadas. É esse trabalho por vezes solitário como em um claustro, por vezes coletivo e vivo como um organismo multicelular, que se desdobra e se oculta ante nossos olhos em uma sensual dança de segundos, anos e séculos. Enquanto a música do tempo toca, deciframos os véus do saber que a vida, dançarina que só ela, nos apresenta.

Para lidar com os véus do tempo, o maior referencial que esta pretensão acadêmica deseja homenagear e utilizar nessas linhas, ou se é possível ousar aqui, o primeiro a tocar o *derbak*⁴³ para a nossa dançarina a *vida* se apresentar é Reinhart Koselleck, com suas categorias *Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa*. Pois não se pode pensar a História “sem que se tenha uma ideia precisa das categorias pelas quais ela se expressa.”⁴⁴

Assim, o próprio Koselleck nos adianta que os conceitos precisam de um tratamento bastante específico. Experiência e expectativa têm bem mais a apresentar que realidades históricas hermeticamente fechadas em si mesmas como os grandes conteúdos escolares e, por vezes, os acadêmicos querem. Enfim, a vida é bem maior que o currículo e nele não se cabe, mas também é correto pensar os limites epistêmicos das trajetórias do conhecimento que, por

⁴² Verso de “Infinita Highway”, canção de Humberto Gessinger.

⁴³ Derbak, Darbuka ou Doumbek é um membranofone tradicionalmente utilizado na música árabe, parente do Djembe do Oeste da África.

⁴⁴ KOSELLECK, Reinhart. “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. Pg: 305.

ventura, ousemos trilhar.

Dessa forma, *espaço de experiência e horizonte de expectativa* bailam na interseção da formalidade conteudista com a capacidade de interpretações alternativas. O tempo é a matéria-prima primordial desse diálogo, circunscrevendo limitações ao mesmo tempo que permite uma tênue névoa que dá o ar de mistério tantas vezes necessário para que o docente consiga captar a atenção de sua audiência (ou seu público talvez?), ou seja, os discentes sob sua responsabilidade durante aquela aula.

É bem verdade que Koselleck não aparta as categorias de *espaço de experiência e horizonte de expectativa*, antes na verdade, nos mostra que ambas estão umbilicalmente ligadas ao nos alertar que “*não se pode ter um sem ter o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa.*”⁴⁵ De fato, não se pode almejar uma construção plenamente edificada sem bases que a sustentem, mas será o futuro apenas isso? Uma consequência, uma causalidade irremediável?

Não somente isso, certamente, mas ao trabalhar com o tempo, o historiador se aproxima de certo modo de um agricultor em seu ofício. Ora, se não podemos esperar que em uma plantação de tomates tenhamos a colheita de outra coisa que não tomates, podemos ao menos dispor as sementes de modo que a terra ao apresentar o fruto do trabalho, nos brinde com alguma beleza. Isso corresponde ao professor que, lançando mão de sua tarefa cotidiana, mesmo mostrando o que foi feito no passado, não sepulta a esperança do futuro nos seus alunos, mas os inflama a mesmo nos momentos mais áridos, permitirem-se sonhar com a possibilidade de mudança futura.

É essa dança semântica no tempo que nos leva ao freiriano “esperançar”. Essa esperança de Freire, em muitos sentidos se encontra com a expectativa de Koselleck, pois ambos empurram aqueles que os leem à ousadia de ter esperança, mas não a esperança do esperar e sim a do esperançar, ensinar e aprender sem jamais desistir de constituir saberes e futuros melhores.⁴⁶

Logo, é preciso lançar bases seguras antes de divagações mais profundas. Para tanto, um pequeno *ritornelo* (nos concertos clássicos se refere ao retorno da orquestra completa, depois do trecho de um solista) à conceituação dessas categorias se faz necessário, a fim de que, finalizada uma boa introdução, o maestro retorne ao tema principal da peça executada com toda a segurança possível.

⁴⁵ Idem nota 3. Pg: 307.

⁴⁶ FREIRE, Paulo. “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido”. São Paulo: Paze Terra, 1992.

A categoria de espaço de experiência estabelecida por Reinhart Koselleck vai além do estabelecimento das formas de se entender a História ou, como se contam as histórias, como um *topos* totêmico, inexorável ou como defenderia Zenão de Eleia, *imóvel*.⁴⁷ Nas palavras do próprio Koselleck, essa história [*Geschichte*] repleta de diversas características e tipos em seus espaços de experiência: “é tanto completa quanto passada, ao passo que aquela que se realizará no futuro desfaz-se em uma infinidade de diferentes extensões temporais.”⁴⁸ Dialeticamente temos, portanto, o *espaço de experiência* como um vir-a-ser filosófico, onde um ato (se aqui fizermos uso de Aristóteles) se abre para uma multidiversidade de potências.

Reside nessa tríade dialética passado, futuro e presente (o presente é, portanto, a síntese resultante da tese [passado] somada a antítese [futuro]), uma maneira de compreender-se a categoria restante, o *horizonte de expectativa*.

A multidiversidade de potências e não simplesmente diversidade, deriva da noção que o futuro é um amálgama de possibilidades ou potências advindas de um ato que, por sua vez agregará mais e mais potências ou possibilidades. Assim, o *horizonte de expectativa* pode se ramificar em vários futuros, enquanto o presente a partir do passado não definir um próximo movimento. Ainda assim o presente é o resultado, pois são as possibilidades de futuro que se chocam com o passado, de uma certa forma é como uma conversa entre o dramaturgo britânico Charles Lutwidge Dodgson (ou Lewis Carroll) e o pré-socrático Heráclito de Éfeso, na qual o autor de Alice através do espelho diria na defesa do passado “*Pois aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar.*”⁴⁹, enquanto o filósofo responderia em defesa do futuro comum breve “*Panta Rei*” (Tudo flui).

Desse modo podemos resumir *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* nos termos do próprio Koselleck: “Assim, nossas duas categorias indicam a condição humana universal; ou, se assim o quisermos, remetem a um dado antropológico prévio, sem o qual a história não seria possível, ou não poderia sequer ser imaginada.”⁵⁰

Explicados tais pontos, não se pode deixar de mencionar um fato último fundamental para a ocorrência de tais categorias, a mão humana. É a experiência da vidahumana que

⁴⁷ Zenão de Eleia, discípulo de Parmênides defendia que o movimento era uma “ilusão”, conformedemonstra em seu paradoxo através da corrida entre Aquiles e uma tartaruga.

⁴⁸ KOSELLECK, Reinhart. “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. Pg: 56.

⁴⁹ CARROL, Lewis. “Através do espelho e o que Alice encontrou por lá”. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p.186.

⁵⁰ Idem nota 7. Pg: 308.

concretiza tais categorias na existência, o que pode aproximar Koselleck do conceito de Sartre de que a “*existência precede a essência*”.

Plenos de realidade, os conceitos mencionados se apresentam como categorias alternativas, portanto como conceitos que se excluem, constituindo campos semânticos mais concretos, cada vez mais estreitamente delimitados, mesmo que permaneçam estreitamente relacionados entre si. Assim, a categoria do trabalho remete ao ócio, a da guerra à paz, e vice-versa, a fronteira remete a um espaço interior e outro exterior, uma geração política a outra ou a seu correlato biológico, as forças produtivas às relações de produção, a democracia à monarquia etc. O par de conceitos “experiência e expectativa” é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa.⁵¹

Essa dimensão pessoal de uma visão do tempo, um quase vislumbre íntimo, requer um tato bastante cuidadoso. Por isso, ainda recorrendo a Koselleck, uma outra categoria podeser inserida nessa epifania epistêmica, os estratos de tempo. Esses estratos [*Schichten*], nos concedem uma dimensão espacial que enriquece nosso proceder na investigação de questões históricas, pois abarcam uma pluralidade de experiências e planos, permitindo flutuar entre assuntos contemporâneos e não contemporâneos, até mesmo muito mais *metonimicamente* que *metaforicamente*, embora a ênfase de Koselleck esteja nessa última figura de linguagem.

Mas a metáfora espacial traz consigo uma vantagem. Assim como ocorre no modelo geológico, os “estratos de tempo” também remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente. Graças aos “estratos de tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos. Em uma teoria do tempo, todos os conflitos, compromissos e formações de consenso podem ser atribuídos a tensões e rupturas - não há como escapar das metáforas espaciais - contidas em diferentes estratos de tempo e que podem ser causadas por eles.⁵²

Do que nos vale o tempo, todavia, como âncora na qual o navegante da vida se fia, sem que uma bússola o direcione para além das divagações? Decerto tal instrumento aponta a memória como norte magnético para o qual se voltam percepções e novos interesses. Nesse trajeto, contudo, é mister aperceber-se diante de uma categoria outra que se faz necessário abordar, o espaço.

É no encontro necessário do tempo com o espaço que a vida acontece. Tudo,

⁵¹ Idem nota 7. Pg:307.

⁵² KOSELLECK, Reinhart. “Estratos do tempo: estudos sobre história” / Reinhart Koselleck; tradução Markus Hediger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. Pg: 9,10.

absolutamente tudo, acontece em um lugar em algum momento e nada pode fugir a essa predeterminação. Então qual a dimensão do conceito de espaço na compreensão de saberes históricos? Ora, a mesma do conceito de tempo, pois ambos nos permitem compreender certas impressões mentais através das experiências de permanência em mudança que lhe são imanentes.

O artigo “*A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos*” de Helena Maria Marques Araújo, nos possibilita entender bem essa relação dialógica do espaço (onde algo acontece) com o tempo (quando algo acontece) enquanto nos aponta a seguinte ideia em suas linhas:

A compreensão do espaço através do tempo passa também pelo entendimento de sua organização, isto é, pelo reconhecimento dos diferentes usos sociais do espaço e de sua transformação através do tempo – enquanto formas de organização espaço/temporal ancoradas na própria estrutura da sociedade. Com efeito, numa sociedade que se organiza na base de relações assimétricas entre grupos e classes, encontramos uma organização do espaço que responde à existência diferenciada de tais grupos sociais.⁵³

Tempo, espaço e memória. Essa confluência de grandezas conceituais transforma a História em um socrático berço de questionamentos, onde uma maiêutica em constante transformação traz à luz novos saberes. Em que então ajudar-nos-á a conceber uma nova ideia tal acúmulo de perguntas? Ora, indagar pode nos revelar não só o que há de distante entre tempo, espaço e memória, mas principalmente evidenciar onde esses conceitos se dão as mãos e partilham a amizade, nesse caso, eis aí o foco principal de tudo o que até aqui foi explicitado.

Tendo divagado sobre o tempo, é chegada a hora de escolher outra grandeza para explorar, ou para manter a inspiração musical que pauta este discurso, é o momento de escolher outra partitura para executar. Dessa forma, a memória (aquilo que se quer lembrar ou o que “precisa” ser esquecido ou apagado?) se estabelece como fundamentalmente importante para que se tenha uma pluralidade não só de fontes, mas também de ideias e narrativas.

Essa pluralidade é reforçada quando a memória se apresenta como uma opção de absorção de saberes, restando, portanto, definir o que se pode entender como memória. Carmen Zeli de Vargas Gil explicita no “*Dicionário de ensino de História*” que podemos entender a memória como o “ato de preservar experiências do passado; conjunto de funções psíquicas que permite lembrar, reter ideias, impressões ou ato de guardar.”⁵⁴ A memória, entretanto, não se

⁵³ ARAÚJO, Helena Maria Marques. A construção de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/5146>.

⁵⁴ GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: “Dicionário de ensino de história”. Coord: Marieta de Moraes

trata somente do que se deseja lembrar, mas igualmente daquilo que se espera esquecer.

Aqui, Fernando Catroga presta um necessário esclarecimento [Aufklärung] do ponto de vista kantiano para a memória, pois a seu modo também nos mostra uma tríade presentificada nos questionamentos centrais do filósofo prussiano a saber: Que posso saber? Que devo fazer? Que me é dado esperar? É a memória um caminho possível para apreender essas respostas.

Catroga em “Memória, História e Historiografia” nos esclarece que:

Todos estes condicionamentos ditam que a memória seja sempre selectiva, pelo que ela não pode ser encarada como um armazém inerte, onde, por ocasional e arbitrária acumulação, se recolhem os acontecimentos vividos por cada indivíduo, tal como acontece com as coisas amontoadas no sótão da casados avós. Bem pelo contrário. Ela é retenção afectiva e “quente” dos “traços” inscritos na tensão tridimensional do tempo que permanentemente a tece. Por isso, o esquecimento, sendo uma “queda” e, portanto, uma “perda” – daí, a nostalgia e a saudade –, só será definitivamente o nada se ficarmos surdos e cegos à reminiscência do que já foi conhecido e, sobretudo, vivido.⁵⁵

Aquilo que se quer lembrar e aquilo que se deseja esquecer ou querem apagar estão tempo todo a provocar a história. Em último caso, recorda a temática de “As Mil e Uma Noites”, onde o Sultão Shariar pouco a pouco se deixa levar pelas histórias de Sherazade, movido pela curiosidade de saber como tais contos terminariam. É importante citar a participação da irmã de Sherazade, Dinazade como uma “provocadora” da curiosidade. Assim como a memória é individual e coletiva concomitantemente, mas usa daqueles que a podem interpretar como pontes para sua manutenção, o papel do historiador pode ser tornar-se uma Dinazade entre a história e a memória, instigar a lembrança junto ao desejo (humano e incontrolável) por saber cada vez mais.

O que ainda nos falta abordar então? Completando essa tríade, eis a resposta esperada, o espaço. Essa partitura é extremamente difícil pois exige uma interpretação que, pela própria definição do termo pode ser dúbia. Espaço pode significar a parte da superfície terrestre onde as sociedades humanas desenvolvem suas relações, mas também pode ser a propriedade de um objeto móvel que indica a medida de uma trajetória ou até mesmo, toda a área física do universo não ocupada por corpos celestes, todas essas definições de espaço são válidas, mas não alcançam a definição que estas linhas esperam. Em última instância, aqui abordaremos espaço como o lugar em que algo (ou a vida) acontece.

Então é necessário estabelecer uma relação entre o espaço e a memória, capaz de dotar

Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019. Pg: 155.

⁵⁵ CATROGA, Fernando. “Memória, História e Historiografia”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. (Coleção FGV de bolso. Série História). Pg: 16, 17.

a narrativa sobre um objeto de sentido para quem se debruçar sobre ela. Esse relacionamento entre o espaço (onde acontece) e a memória (como algo aconteceu para alguém ou um grupo) seria então presentificado nos escritos de Pierre Nora, a partir de suas afirmações:

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um local dememória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual [...]. Os três aspectos coexistem sempre.⁵⁶

Assim fica evidente que mesmo o objeto mais pessoal de alguém pode, no tempo, vincular o espaço e a memória em uma proposta de difusão de conhecimento, desde que o objeto, ou o saber em questão, esteja atravessado de sentidos para quem o observa. Essas características ainda podem fornecer uma profícua discussão acerca do patrimônio, ou seja, aquilo que tem em si alguma importância para uma comunidade ou sociedade, seja material como um lugar ou imaterial como uma prática ou hábito. Por hora, convém não adiar essa discussão indefinidamente, mas apenas fazer uma pausa breve para então retomá-la. Inserir aqui um pensamento sobre o papel do patrimônio em nossa partitura histórica, certamente a tornará mais profícua, sem o risco desta pretensão acadêmica se alongar demasiado. Afinal, apesar de certo mistério acender as chamas de uma paixão por vezes avassaladora, é a suavidade do revelarse e se deixar conhecer que fortalece de fato um grande amor.

Ainda assim, para não nos descolarmos da categoria memória prematuramente, voltemos nossa atenção e nos apropriemos de Maurice Halbwachs para evidenciarmos que não há uma dicotomia da memória em relação ao espaço e tampouco da memória em relação ao tempo. O que podemos apontar, talvez seja, uma reconstrução mnemônica do espaço através de uma reconstituição mnemônica do tempo, uma ousada dança da reminiscência em busca da construção perene de sentidos.

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele. Quando àquelas que concernem a um pequeno número e algumas vezes a um só de seus membros, em bora estejam compreendidas em sua memória, - já que, ao menospor uma parte elas se produzem dentro de seus limites – passam para último plano.⁵⁷

⁵⁶ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. “Projeto História”. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993. pg. 7, 28. 36.

⁵⁷ HALBWACHS, Maurice. “A Memória Coletiva”. Trad. Laurent Léon Schaffter. Editora Revista dos Tribunais LTDA, Edições Vértice. São Paulo. 1990. Pg: 45.

Resta também, como forma de criar uma base segura para solos, melismas (trecho melódico no qual várias notas são usadas para uma mesma sílaba) e novos arranjos, lembrar de incluir na pauta os esquecimentos, aquilo que não se deseja ver mencionado, sejam eles voluntários ou involuntários, pois fazem parte do mesmo conjunto de vozes na arquitetura do saber. Michael Pollak destaca muito bem “A função do não-dito” quando estabelece:

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos.⁵⁸

Assim é fundamental que esta pretensão acadêmica esclareça que, sim observa as pessoas com suas memórias individuais, mas também observa grupos com suas lembranças coletivas e lugares com suas configurações próprias, sem os categorizar como referenciais de saberes que sejam em si superiores ou inferiores, ou que guardem qualquer qualidade transcendente entre si. O objetivo é criar pontes e não construir muros quanto aos conceitos e ideias que possam aqui ser apresentados.

É nessa organização aparentemente hermética que uma nova nota pode ser inserida, trata-se do conceito de patrimônio e suas múltiplas possibilidades e categorias. Essa nova nota, o patrimônio, em nossa partitura assume uma característica bastante peculiar, é a Terça nota de nosso acorde. Ora, a Terça nota em um acorde acaba por defini-lo em sua estrutura, diferenciando um acorde maior de um menor, portanto dando personalidade ao que se executa, exaltando ou suavizando uma expressão.⁵⁹ Como a categoria patrimônio é polissêmica (ou por que não dizer nestas linhas, *polifônica*), suas variações tem a capacidade de animar, engrandecer ou transmitir uma sensação de que algo é finalizado ou está em repouso. O artigo Patrimônio e identidade: Retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial, Sílvia Helena Zanirato aponta que: “*O conceito de patrimônio é ambíguo, polissêmico; uma construção social cujo significado se reveste de diferentes atributos conforme quem o emprega, o tempo histórico e a finalidade com que o emprega.*”⁶⁰

⁵⁸ POLLAK. Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 2, n. 3, 1989, p. 8.

⁵⁹ Um acorde maior é formado por Tônica, Terça Maior e Quinta Justa, já um acorde menor é formado por Tônica, Terça Menor e Quinta Justa.

⁶⁰ ZANIRATO, S. H. Patrimônio e identidade: Retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. Rev. CPC, V.13, N.25. Set/2018, p. 10.

Essa *polifonia* do conceito de patrimônio o faz oscilar entre o que se quer ver preservado e o que se quer ocultar, assim como a memória oscila entre o lembrado e o esquecido. Essa disputa envolve fatores (alguns escusos) que não a defesa do conhecimento, das ricas tempestades epistemológicas que daí poderiam surgir e sim interesses outros, financeiros e políticos que se movem apenas no sentido de seus quereres, como uma maré de vontades.

Além disso, a *polifonia* do patrimônio contribui para uma falta de definição abarcadora, alargada o suficiente para conter seus sentidos diversos, todavia, sem dúvida a história e as demais ciências humanas e sociais tem se debruçado sobre esse conceito com mais afinco nos últimos anos, possibilitando novos vislumbres sobre espaços, lugares, trejeitos e narrativas que antes estariam “desprovidas de valor” simplesmente por não serem observadas pelos *olhos certos*. De certo modo é Dominique Poulot quem evidencia claramente essa multiplicidade quando afirma:

Na nossa vida cultural, raros são os termos que possuem um poder de evocação tão grande quanto "patrimônio". Ele parece acompanhar a multiplicação dos aniversários e das comemorações, característica de nossa atual modernidade. O acúmulo de vestígios e restos revelados, conservados e aclimatados segundo práticas diversas, parece responder ao fluxo da produção contemporânea de artefatos. Deste modo, o patrimônio sanciona, a todo instante, a passagem acelerada que atribui uma posição "de destaque" a objetos ou práticas...⁶¹

Essas referencialidades teóricas aqui apresentadas se tornam assim os alicerces de uma dissertação que está a se corporificar. Nasce assim uma narrativa com um claro viés didático, onde através de conceitos múltiplos que apresentam um amálgama único de epistemologias (tempo, espaço, memória e patrimônio) a partitura histórica sobre a Pedra de Guaratiba e a Banda Deozílio Pinto se tornam plenas de possibilidades para gerar um sentido histórico na mente de quem se aventura a ouvir suas canções.

Esse processo é didático, pois pedagogicamente acaba por tratar dos preceitos científicos que orientam uma atividade educativa, nesse caso, querer aprender sobre a história local, especificamente da Pedra de Guaratiba e da Banda Deozílio Pinto, de modo a pluralizar o conhecimento e fazer essa divulgação ser cada vez mais eficiente para moradores, estudantes, professores, historiadores, demais profissionais ou até mesmo curiosos que sejam encantados por suas sonoridades.

Ora, tais coisas se dão, por que esse papel didático da história é por si um criador de

⁶¹ POULOT, Dominique. “Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores” / Dominique Poulot; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. — São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 9.

identidades, devido a seu caráter intencional. Não há neutralidades nisso. Os conceitos aqui movimentados remetem ao desejo de ver expostas as *pérolas de cultura* esquecidas da Pedra de Guaratiba, por isso é necessário alinhar aos referenciais teóricos uma estratégia didática, como aponta Jörn Rüsen:

Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. Agora eles têm de considerar e explicar sua própria pesquisa histórica como parte desse processo crucial de formação de identidade. Os historiadores podem agora considerar sua pesquisa e escrita como meios específicos de realizar aquelas operações da consciência histórica que proporciona aos seres humanos segurança e auto-persistência em face da mudança.⁶²

Mudança e permanência, lembrança e esquecimento, cuidado e apagamento, são essas oposições em eterna luta de ideais que essas linhas apresentam. É bem verdade que não há como evitar que certas transformações ocorram e, de fato, historiadores em geral não temem as mudanças. Temos, todavia, ressalvas quanto aos esquecimentos voluntários diante de interesses dissimulados (geralmente políticos e econômicos) e certamente a ausência de cuidado com a cultura, seus patrimônios e para com as pessoas em si nos inquieta (ou deveria inquietar). Portanto das múltiplas possibilidades para “*lembra a sociedade daquilo que ela deseja esquecer*”, um trabalho acadêmico também pode se somar no esforço de resguardar, cuidar, salvar e lembrar *aquilo que precisa e mereceu para além dos desejos de um indivíduo ser lembrado*.

Dessa maneira, torna-se imperioso o reconhecimento do papel crucial desempenhado pela educação no fortalecimento do patrimônio cultural e na preservação da memória. Todavia, aqui apontamos a educação não em um sentido estrito, mas pelo contrário, celebrando uma amplitude que lhe é própria, abrindo espaços outros que possam promover novas perspectivas. Essa nova gleba seria a proposta da chamada educação não-formal, mas será que nos tempos atuais, onde a educação é tão multifacetada, faz sentido ainda falar de uma *educação não-formal*?

Ora, enquanto a chamada *educação formal* está pautada por currículos bem estruturados e normas rigidamente estabelecidas, a *educação não-formal* possuiria uma certa flexibilidade

⁶² RÜSEN, Jörn. “Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. Práxis Educativa, julho-dezembro, ano/vol.1, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil, p. 15.

em suas práticas, o que facilitaria não apenas as interações entre discentes e o espaço onde o processo de ensino e aprendizagem ocorreria, bem como tornaria esse processo muito mais fluido. É importante lembrar também, da chamada *educação informal*, que ocorre nas interações cotidianas, repletas de um dia a dia que abre espaço para que tradições e saberes, histórias e memórias (até mesmo aquelas marginalizadas), possam ser cultivadas, transmitidas e, por que não, ressignificadas. Longe de constituírem campos beligerantes no processo educacional, essas searas pedagógicas contribuem para complementar e consolidar os esforços acadêmicos, pois contribuem para a perpetuação das coisas que *não podem ser esquecidas*, não apenas do que *deve* ser lembrado. E onde essa interseção ocorre? Nas comunidades, escolas, bairros, mas sobretudo, nas práticas culturais cotidianas.

Diante do que pode gerar alguma dúvida sobre os conceitos apresentados, a educação formal, a educação não-formal e a educação informal, cabe aqui cuidar para que fique claro que, ao menos no que tange a relação entre educação formal e não formal, as diferenças tem se mostrado cada vez mais inexistentes ou, no mínimo, demasiado pequenas. Ante essa afirmação, também se torna necessário expor que toda essa dissertação encaminha suas intenções para, *futuramente*, ampliar-se em forma de conhecimento para além dos muros da escola e atingir a comunidade. Dessa maneira, é fundamental que tratemos de elucidar para nosso bom proveito, algumas questões importantes que não diferenciam, apenas, *especificam* quando conveniente espaço não-formal de educação e educação não-formal.

Faz sentido hoje ainda propor a separação entre formal, não formal e informal e dar continuidade a busca por uma definição para o termo não formal? A possível resposta a essa pergunta possui uma dimensão epistemológica e outra política. Como vimos, há aspectos relevantes nas diversas tentativas de definição do termo, que envolvem a necessidade de aprofundar em diversos tópicos da área educacional relativos à história, política, filosofia e sociologia da educação, mas também a didática, currículo e as articulações desses com os campos específicos de conhecimento, como por exemplo as ciências naturais. Nos parece que o movimento de aprofundamento e articulação teórica dentro da área da educação, promovido pelo exercício de definição do termo não formal, tem promovido reflexões ricas e interessantes sobre as práticas educativas realizadas pela escola e pelas diferentes instituições e organizações culturais, e sobre as relações entre essas várias instâncias. Esse movimento tem contribuído para uma melhor compreensão e legitimação da própria área educacional, o que pode ser um bom argumento para que continuemos buscando uma definição. O fato de que as experiências reais nem sempre se enquadrem totalmente nas definições que atualmente estão disponíveis não pode ser entendido como justificativa para que não continuemos a buscar um melhor entendimento do significado da educação não formal.⁶³

A ideia de espaço não formal tem sido utilizada por estudiosos de diversas áreas,

⁶³ MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Pg: 814. In: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>.

pesquisadores em educação e professores de diferentes áreas do saber como uma definição (entre outras possíveis) para lugares outros, diferentes das escolas, onde uma prática pedagógica pode ser desenvolvida com algum sucesso e novos conhecimentos podem ser adquiridos ou divulgados.

Evidentemente essa definição é bem-vinda e explica bastante certos conceitos, “*mas não somente assim*”, pois a ideia de espaço não-formal é mais complexa que apenas um lugar “diferente” da escola, primeiro por existirem múltiplos espaços não-formais, segundo por essa definição ainda estar em aberto, como aponta Daniela Franco Carvalho Jacobucci em Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da cultura científica:

Posto que espaço formal de Educação é um espaço escolar, é possível inferir que espaço não-formal é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa. Embora pareça simples, essa definição é difícil porque há infinitos lugares não-escolares. Qualquer lugar é espaço não-formal de Educação? Há espaços não-formais e informais de Educação? O que define cada um? Da mesma forma que a discussão sobre as conceituações de Educação formal, Educação não-formal e Educação informal está em aberto, a definição para espaço não-formal também está. Muito provavelmente, na medida em que os pesquisadores forem chegando a um consenso sobre essas questões, os conceitos poderão ser definidos, divulgados e utilizados de forma correta.⁶⁴

Já a educação não-formal se estende para um território tão amplo quanto inóspito em alguns casos. Não seria errado pensar essa educação não-formal como umbilicalmente ligada a todo o processo de socialização que um ser humano é capaz de atravessar por toda a sua existência, mas a questão é justamente o fato de não ser somente isso, como se tais coisas fossem pouco o que certamente não são.

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Vamos tentar demarcar melhor essas diferenças por meio uma série de questões, que são, aparentemente, extremamente simples, mas nem por isso simplificadoras da realidade...⁶⁵

⁶⁴ JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. “Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da cultura científica”. in: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao%20/article/viewFile/20390/10860#~:text=O%20termo%20%E2%80%9Cespa%C3%A7o%C3%A7o%20n%C3%A3o%2Dformal,%C3%A9%20poss%C3%A1vel%20desenvolver%20atividades%20educativas>.

⁶⁵ GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas

A questão é que a educação não-formal produz uma convergência entre os processos de socialização primários e secundários e tudo aquilo que, ao ser apreendido por um ser humano gera não só reflexão, bem como uma centelha de cultura. Não se trata somente de, por exemplo, aprender a macerar folhas de boldo para consumir seus fluidos no intuito de curar-se de um processo de dor estomacal, mas entender as relações entre a sabedoria popular e ancestral do ato, sem esquecer do processo químico responsável pelo alívio trazido pelo medicamento natural. A intimidade entre os saberes próprios do espaço e do processo educacional em si é que fazem da educação não-formal algo tão interessante, mas não é justamente essa relação que se busca em sala de aula hoje? Por isso diferenciar educação formal e não-formal faz cada vez menos sentido. Podemos ainda apontar o comportamento recente de muitos, estudantes ou não, que preferem aprender certos conteúdos em contextos alternativos como os tutoriais da internet, os mapas mentais virtuais, os “*podcasts*” e videoaulas. Nas palavras de Elie Ghanem e Jaume Trilla:

No século XVIII, o barão Charles de Montesquieu dizia que “recebemos três educação diferentes, ou contrárias: a de nossos pais, a de nossos mestres e a do mundo. O que nos é dito nesta última contraria todas as ideias das primeiras”. A frase do autor de *O espírito das leis* é perfeita para abrir nosso texto (...) primeiro, ela sugere a amplitude e a variedade do processo educacional; segundo, propõe uma espécie de “classificação” dos tipos de educação; terceiro, afirma a preponderância de uma delas, a que chama “do mundo”. Se, em vez de ter vivido no século XVIII, Montesquieu tivesse vivido em nossos dias, ele certamente acrescentaria às três educação citadas (a dos pais, ou familiar; a dos mestres, ou escolar, e a “do mundo”) uma quarta: a chamada educação não-formal. Isto é, um tipo de educação que não provém da família, não consiste na influência, tão difusa quanto poderosa, que se dá no relacionamento direto do indivíduo com “o mundo”, nem é aquela que se recebe no sistema escolar propriamente dito.⁶⁶

Na prática, a educação não-formal tem ganhado certo destaque por ter se convertido em uma espécie de ferramenta própria para a promoção da inclusão social e do fortalecimento de comunidades, principalmente onde os processos educacionais mais tradicionais não têm lastro o suficiente para atingir números mais expressivos ou a (quase) totalidade de pessoas de alguma região. Em última instância, esse modo de fazer educação proporciona oportunidades bastante particulares para gerar não apenas cidadania, mas capacidade crítica em favor de uma sociedade mais consciente.

Diferente de todos os outros modelos é a educação informal. Ela está profundamente

escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Pg: 28.

⁶⁶ TRILLA, Jaume e GHANEM, Elie. ORG: ARANTES, Valéria Amorim. “Educação formal e não-formal”. São Paulo: Summus. 2008. Pg: 15-16.

ligada ao ambiente cotidiano e desligada das instituições tradicionais de educação. Como ela não está sob a “coerção” de currículos, secretarias de educação ou mesmo do interesse de patrões, pode *ser quem é*, se ocupando apenas daquilo que lhe interessa, ou seja, transmitir o conhecimento que naquele momento lhe é (ou parece) natural e necessário.

Em sua relação com a educação informal, os espaços informais de ensino não carecem de avaliações predeterminadas, não pedem provas com o suposto objetivo de criar um *método justo e imparcial* de descobrir se os alunos aprenderam, tampouco está interessada em emitir algum certificado pelo qual esteja patente que certo indivíduo adquiriu determinado saber. Essa ausência de regras ou políticas previamente definidas como aceitáveis para um conhecimento específico está muito distante de ser uma espécie de anomia, simplesmente funciona na *particularidade*, exigindo somente um transmissor e um receptor do saber proporcionado naquele momento.

Dessa maneira, a maior *graça* (em múltiplos sentidos) da educação informal reside no fato de que a mesma não fica presa ao binômio estudantes e professores, mas se espalha para quem está aberto a receber seus ensinamentos, sejam eles quais forem. É no partilhar da vida que esse processo ganha força, em uma espontaneidade capaz de proporcionar *Eudaimonia*, pois consegue transmitir ideias, conhecimentos tradicionais, costumes e valores de uma forma geracional, seja em famílias ou até mesmo em comunidades.

Assim a educação informal consegue compatibilizar saberes que não teriam vez ou voz em contextos formais ou não-formais de educação, pois acaba por moldar de certa maneira atitudes e outros comportamentos cruciais na formação dos indivíduos. Consequentemente, é possível considerar a educação informal como uma outra forma de educar (guiar para fora), que consiste em uma prática dinâmica e ininterrupta cuja tarefa real é manter e, quando necessário, construir identidades culturais e tradições.

Para cumprir esta tarefa, é fundamental que um certo grupo social primário, formado por indivíduos que compartilham *afetos* sinceros mais que sangue em uma convivência harmônica, se proponha a participar ativamente dessa transmissão de saberes. A educação informal é tarefa da família em primeira instância, não de um tipo específico de família, mas de toda e qualquer família.

Como se converte em um dos alicerces fundamentais do que concerne a formação do indivíduo, a educação informal precisa de um ambiente propício para funcionar, por isso a família é tão importante. É nesse ambiente (*quando seguro*) que as crianças vivenciam suas primeiras experiências consigo mesmas e com o outro, aprendendo assim valores que se demonstrarão essenciais como respeito, empatia e honestidade. Esse convívio diário com

pessoas responsáveis (sejam os pais biológicos ou afetivos), garantirá que as interações sociais que ocorrerem proporcionem oportunidades de exercitar os exemplos vividos em casa. Esse contínuo aprendizado molda o caráter e o comportamento que a criança levará para a vida. Por conseguinte, é indispensável que essa família (unidade de afeto) seja consciente de seu papel enquanto formadora, atuando como verdadeira guia emocional e moral. Desse modo, os outros processos educacionais, tanto a educação formal quanto a educação não-formal terão maiores possibilidades de sucesso.

A educação humana segue uma evolução histórica, é transmitida de geração a geração e foi sendo adaptada conforme as necessidades humanas. (...) A família é a principal instituição responsável pela educação informal, através da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura... Já a escola é a instituição responsável pela educação formal, local onde acontece a mediação dos conhecimentos científicos.⁶⁷

Perante tantas discussões aqui expostas, encaminha-se esse primeiro ato para seu final. Foram muitas as argumentações, bem como polêmicas e demandas, ainda assim esmiuçadas amiúde para o bom proveito tanto de quem as escreveu como (espera-se) daqueles que as lerão. Essa primeira partitura estendeu-se sobre horizontes como o tempo, o espaço, a memória, o patrimônio e conceituações diversas sobre educação. Bailam estes conceitos nessas linhas, tais como véus de consciência que a vida, em sua dança ininterrupta, permite esvoaçar ante nossos olhos, para que novos saberes assim desnudados seduzam mais e mais mentes ávidas por conhecer. Como teria dito o pensador Bertrand Russell: “*A vida é demasiado curta para nos permitir interessar-nos por todas as coisas, mas é bom que nos interessemos por tantas quantas forem necessárias para preencher os nossos dias*”. Fim do primeiro ato.

⁶⁷ BIESDORF, Rosane Kloh. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: EDUCAÇÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1148. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 21 ago. 2024. Pg: 3.

2 TUDO DE BOM QUE VOCÊ ME FIZER FAZ MINHA RIMA FICAR MAIS RARA

A palavra patrimônio tem sua origem no termo latino “*patrimonium*”, ou seja, a herança deixada pelo pai, em geral para o filho mais velho, do sexo masculino que se configuraria assim no seu herdeiro, aquele que levaria seus bens e o nome da família para a próxima geração. A questão, porém, é: o que há de meu nessa vida de fato que, por algum acaso, ou intenção, ou mesmo benefício que poderia ser deixado para minha (ou nossa) posteridade?

A questão em análise, de natureza ampla e universal, permeia todas as mentes. Independentemente da posição social, que varia desde os mais abastados até os menos providos de recursos, ou mesmo do nível de erudição, que abrange desde os mais instruídos até aqueles com acesso limitado ao conhecimento, todos aqueles que, de alguma forma, não seguiram a orientação de Machado de Assis — “*Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria*” — e mesmo os que aderiram estritamente a essa máxima. Isso se dá pois todos almejam (ao menos em algum instante ou de alguma forma) a perpetuação de sua influência na posteridade. Em todo esse vasto mundo, é difícil encontrar alguém que, ao menos uma vez, não tenha ponderado sobre o legado que deixaria para esse minúsculo e periférico ponto azul na Via Láctea.

Patrimônio para posteridade, essa estranha obsessão pode se diluir para muitos com o passar dos anos. A vida, essa estranha paisagista das existências, tem o costume de mudar os cenários, destituindo aquilo que parecia inflexível e elegendo novas visões que continuarão sua melodia, como então pensar em deixar algo para outros? Talvez uma solução seja seguir o conselho de José Saramago — “*É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.*” — e sairmos, não sem rumo certo, mas guiados para fora pelos passos de outros que nos antecederam, em uma verdadeira forma de educação, como no latim “*ex-ducere*” ou “*guiar para fora*”.

Dessa forma, tanto a questão do patrimônio quanto da educação podem coexistir em uma única sentença, combinando elementos e possibilidades, desvelando saberes e recompensando ousados que lograram ver o oculto por se atreverem a olhar.

Não é, todavia, apenas de cláusulas pétreas que consolidar-se-á o conceito de patrimônio. Ele é fluido, instável em si e composto por tantas e tão múltiplas partes que é fundamental observá-lo com bastante cuidado, quase como um crítico observa uma obra de arte para dela depreender seu sentido, ou a falta dele, para admirar sua beleza ou se chocar com o que o grotesco denuncia. *Patrimônio, Patrimônio Histórico, Patrimônio Cultural, Patrimônio*

Material, Patrimônio Imaterial, todos estes são apenas alguns exemplos dentre aqueles que se configuram em uma polifonia poderosa e instigante que, por hora, exige algumas definições para que essas linhas possam servir ao propósito de, despertando a curiosidade, iluminar um pouco mais esse palco que tem todas as condições de abrigar conhecimento, arte e *beleza*.

No que tange à multiplicidade da ideia de patrimônio, Dominique Poulot afirma:

Por conseguinte, não cansamos de evocar "patrimônios" a serem conservados e transmitidos, relacionados com universos absolutamente heterogêneos: a apreciação estética do cotidiano, mesmo que apenas de outrora; a indispensável manutenção do legado arquitetural; a preservação de habilidades artesanais, até mesmo de "personnes ressources" [especialistas em determinada área], segundo a expressão quebequense; a proteção de costumes locais, no mesmo plano de certos gêneros de vida ameaçados de extinção... Fala-se de um patrimônio não só histórico, artístico ou arqueológico, mas ainda etnológico, biológico ou natural; não só material, mas imaterial; não só local, regional ou nacional, mas mundial. Às vezes, o ecletismo de tais considerações redundava em contradições ou leva à incoerência.⁶⁸

Essa ideia da polissemia do patrimônio não exclui, portanto, a necessidade de uma definição mais sólida do conceito, como não nos cansa de alertar Koselleck:

[...] os conceitos são tratados como mais do que significados de termos que podem ser definidos de modo não ambíguo. Ao contrário, conceitos políticos e sociais são produzidos por um processo semiótico de longa duração que abrange experiências multiformes e contraditórias. Tais conceitos podem evocar reações e expectativas complexas e conflitantes. Obviamente, um conceito político e social com muitas facetas derivadas de usos passados não pode ser reduzido a uma simples ideia básica. Seu múltiplo conteúdo extralingüístico só poder ser esclarecido se alternarmos dois tipos de análise: semasiológica (o estudo de todos os significados de um termo, palavra ou conceito) e onomasiológica (o estudo de todos os nomes ou termos para a mesma coisa ou conceito).⁶⁹

Assim, em busca de uma definição que seja abrangente o suficiente, podemos usar a definição do IPHAN como uma base segura do que é patrimônio. Segundo o portal do IPHAN, o conceito de patrimônio “na cultura ocidental moderna, de modo geral, se refere a uma gama de coisas, bens de grande valor para pessoas, comunidades ou nações ou para todo o conjunto da humanidade.”⁷⁰, ou seja, para que algo seja considerado patrimônio, não pode ter valor

⁶⁸ POULOT, Dominique. “Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores” / Dominique Poulot; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. — São Paulo: Estação Liberdade, 2009. Pg: 10.

⁶⁹ KOSELLECK, Reinhart. Uma resposta aos comentários sobre o Geschichtliche Grundbegriffe. In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. “História dos conceitos: debates e perspectivas”. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006. Pg: 103.

⁷⁰ <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85/patrimonio-imaterial#:~:text=O%20conceito%20de%20patrim%C3%B4nio%2C%20na,todo%20o%20conjunto%20da%20humanidade.>

apenas para um indivíduo, é preciso ter valor para a coletividade.

É importante também por hora, entender o que *não* é patrimônio. O patrimônio não se limita à mera contemplação do passado, uma vez que sua finalidade intrínseca transcende uma trivial temporalidade histórica. Sua função primeira reside na certificação da identidade coletiva e na afirmação de valores culturais, para além da simples celebração de sentimentos que, quando necessário, podem se contrapor à uma certa “rigidez” dos métodos históricos. É precisamente nesse contexto que a história frequentemente é percebida como “imutável” em sua acepção comum, haja vista a predominância de uma visão estática e desvinculada do dinamismo contemporâneo. Contudo, em um contraponto esclarecedor, o patrimônio pode se revelar exuberantemente “vivo”, em virtude das profissões de fé a ele associadas e dos rituais comemorativos que o permeiam, conferindo-lhe uma vitalidade intrínseca que transcende as fronteiras temporais e mantém sua relevância no contexto presente.

Assim, o primeiro dos subitens no que tange ao patrimônio pode ser introduzido, afinal o que é *patrimônio histórico*? Um patrimônio histórico, pode ser descrito como um objeto material ou natural, que ostenta significativa relevância em um certo contexto temporal de uma determinada sociedade ou comunidade. A concepção deste paradigma emergiu no decurso do século XIX e engloba desde edificações até vestígios arquitetônicos, estátuas, esculturas, templos, igrejas, praças ou mesmo aglomerações urbanas. O ato de inventariar tais emblemas patrimoniais assume um papel preponderante ao assegurar a salvaguarda de tais objetos, impondo-lhes uma imunidade à demolição após o processo de tombamento. Este zelo pela preservação material manifesta-se mediante procedimentos de restauração e manutenção, garantindo que cada característica original se mantenha inalterada, isso quando feito a tempo.

Patrimônio histórico. A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. Em nossa sociedade errante, constantemente transformada pela mobilidade e ubiquidade de seu presente, “patrimônio histórico” tornou-se uma das palavras-chave da tribo midiática. Ela remete a uma instituição e a uma mentalidade.”⁷¹

É preciso enxergar o patrimônio histórico como um repositório tangível das raízes e tradições da sociedade. Esses patrimônios históricos, sejam quais forem, ostentam-se como uma fecunda fonte para pesquisas acadêmicas, ou mesmo como garantias de continuidade de saberes

⁷¹ CHOAY, Françoise. “A Alegoria do Patrimônio”. Tradução: Luciano Vieira Machado. Editora da Unesp: Estação Liberdade, 2006. Pg: 11.

e práticas para as comunidades que lhes compõem. Sua gênese resulta da amalgamação de diversas manifestações ao longo do tempo, florescendo a partir de variadas culturas e povos. No contexto brasileiro, a gestão dos patrimônios históricos encontra-se a cargo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), entidade vinculada ao Ministério da Cultura desde o ano de 1937.

De acordo com o Decreto-lei nº 25 de 1937: “*Art. 1.º—Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o 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*”. É importante ressaltar que o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e se tornou Diretoria no ano de 1946 (DPHAN). Assumiu em 1970, a denominação de Instituto (IPHAN) e, somente em 1979, retornou à denominação de Secretaria (novamente SPHAN). No ano de 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Apenas em 1994, adquire novamente a designação de Instituto e recebe a nomenclatura de IPHAN, sigla essa que, para fins didáticos, será mantida ao longo de todo esse texto.

Dessa forma, abre-se o espaço para uma outra célula de discussão, o patrimônio cultural. Ora, todo patrimônio histórico é também cultural? Todo patrimônio cultural é necessariamente histórico? Certamente, um bem patrimonial material ou imaterial cristalizado nas práticas, mentes e espaços ocupados ou utilizados por um povo tem ambas as características, tanto histórica quanto cultural, abrangendo um espectro alargado de conceituações amplas, mas que exigem resposta, por mais complexa que seja essa tarefa.

Podemos entender patrimônio cultural segundo o IPHAN, como: “... *monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas.*”⁷². Esta definição encontra base e confirmação nos termos da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, formulada durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Paris, França, no ano de 1972. A referida convenção foi oficialmente ratificada por meio do Decreto nº 80.978, datado de 12 de dezembro de 1977. Ora, a partir dessa definição, os bens culturais, sejam ou não materiais, precisam ser providos como fruto ou testemunho público de uma tradição artística ou histórica, plena da manifestação da dinâmica cultural de um povo ou de uma região.

⁷²<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/29#:~:text=O%20patrim%C3%B4nio%20cultural%20%C3%A9%20composto,e%20a%20riqueza%20das%20culturas.>

Essa exigência impõe que estas linhas se debrucem sob um alicerce teórico para os conceitos aqui abarcados, é preciso que sob algum aspecto, tenhamos uma definição sobre o conceito de cultura capaz de fornecer uma direção segura que oriente as reflexões aqui apresentadas. É certo que uma tarefa desse porte não será simples, mas certamente trará frutos úteis para o entendimento destas linhas.

Podemos considerar cultura como o conjunto de comportamentos, tradições, conhecimentos de um determinado povo ou de um determinado grupo social que inclui seu idioma, credo, expressões artísticas, vestimentas, comidas típicas dentre outros aspectos. Falando especificamente das ciências sociais, a cultura acaba por criar uma rede de compartilhamento de signos, significados, símbolos, valores para um povo, grupo ou sociedade. Todo esse aparato é fruto de ação antrópica, não sendo, portanto, algo essencialmente natural.

A cultura também foi concebida de diversas formas por diferentes pensadores ao longo do tempo, gerando uma verdadeira *polifonia* de sentidos. Hegel, Boas, Lévi-Strauss, Marcuse, Benjamin, todos deram luz para *notas* em forma de definições de cultura que ainda hoje enriquecem quaisquer debates acerca desse tema.

Enquanto Hegel concebe a cultura como um processo histórico intrinsecamente ligado à liberdade humana, argumentando em sua "Filosofia do Direito" que a cultura é um estágio fundamental para a realização do espírito absoluto, que acaba culminando na formação do Estado, Boas como pioneiro da antropologia cultural, rejeita o determinismo biológico e enfatiza o relativismo cultural. Em obras como "Raça, Linguagem e Cultura", destaca que as diferenças humanas devem ser compreendidas através das lentes culturais, não biológicas. Já Claude Lévi-Strauss, fundador do estruturalismo, percebe a cultura como um sistema simbólico. Em "O Pensamento Selvagem", explora estruturas subjacentes nos mitos e rituais, buscando identificar padrões universais que fundamentam a diversidade cultural. Essa abordagem é diferente da escolhida por Herbert Marcuse, que elabora o conceito de cultura criticamente em "Eros e Civilização", analisando a repressão cultural, propondo a possibilidade de uma transformação emancipatória por meio da liberação das forças produtivas, visando superar as restrições culturais. Finalmente, Walter Benjamin em "A Obra de Arte na Era da Sua Reproduzibilidade Técnica", explora a influência da tecnologia na cultura. Destaca as transformações culturais provocadas pela reprodução mecânica, questionando as implicações nas formas de arte e na experiência estética.

Dessa forma, seja partindo do vernáculo latino "*colere*", que alcançou entre os romanos o "*status*" de colheita dos frutos da alma, refinamento, sofisticação pessoal, capacidade de elaboração a respeito de vivências pessoais e coletivas, até o uso hodierno, em si polissêmico

como anteriormente demonstrado, a cultura pode servir para sustentar o patrimônio e também para particularizá-lo em suas múltiplas nuances, separando por vezes em camadas o histórico do cultural.

Essa separação entre camadas em certos momentos se faz necessária pois um objeto histórico pode ser concomitantemente cultural, todavia, nem todo objeto cultural (seja ele material ou imaterial) é, necessariamente histórico (sob certos pontos de vista). Isso acaba por impor um questionamento, assim como já se questionou a cultura, sobre a historicidade de um objeto cultural, pois embora a cultura seja simultaneamente fruto de seu tempo e de um processo histórico, existem aspectos culturais atemporais.

Tradicionalmente, é bastante comum que associemos o patrimônio cultural à história, afinal, se cultura está ligada à totalidade da vida de um povo, aquilo que fortalece a memória coletiva também está nesse contexto. É fundamentalmente importante reconhecer que nem todo aspecto da cultura está vinculado a eventos históricos específicos. Enquanto certos monumentos, artefatos e práticas refletem períodos distintivos da história humana, há elementos da cultura que transcendem o tempo e permanecem relevantes através das gerações. Esses aspectos atemporais do patrimônio cultural são caracterizados por saberes, práticas e expressões que perduram além das fronteiras temporais, mantendo sua importância e significado ao longo dos séculos. Desde tradições orais e rituais até formas de expressão artística e conhecimentos técnicos, esses elementos culturais atemporais enriquecem a diversidade cultural e contribuem para a identidade coletiva de comunidades e sociedades. Portanto, ao discutirmos o patrimônio cultural, é crucial reconhecer não apenas sua dimensão histórica, mas também sua natureza intemporal, que continua a inspirar e conectar as pessoas independentemente do contexto temporal em que se encontram.

O que então, dentro do conceito polissêmico de tempo, tornaria histórico um patrimônio? Não somente isso, mas certamente está incluso, a memória. A capacidade de um objeto ou saber evocar um ou múltiplos sentidos para indivíduos e grupos sociais, permeando esse objeto ou esse saber de uma importância única, graças a experiências vividas ou ensinadas, que podem ser transmitidas geracionalmente ou experimentadas por quem se aproxima.

É a memória que aos poucos vai tecendo um vestido de sentido sobre as existências daqueles que experimentam no tempo da vida, suas alegrias e dissabores. Essa dança contínua, entretanto, também está ornada de interesses, pois quem vive alguma coisa e dela se recorda tem uma certa tendência a, quando narra o vivido, pintar com cores mais fortes aqueles detalhes que lhe são mais caros. Como aponta Fernando Catroga, em “Memória, História e historiografia”:

Infere-se, assim, que a tarefa última das liturgias de recordação é gerar coerência e perpetuar o sentimento de pertença e de continuidade, num protesto, de fundo metafísico, contra a finitude da existência, ou melhor, contra o esquecimento, essa antecipada prova de que o homem caminha para a morte. De facto, o imaginário da memória liga os indivíduos, não só **verticalmente**, isto é, a grupos ou entidades, mas também **horizontalmente** a uma vivência encadeada no tempo (subjectivo e social), submetendo-os a uma “filiação escatológica” garantida pela reprodução (sexual e histórica) das gerações e por um impulso de sobrevivência, nem que seja na memória dos vivos.⁷³

Ainda assim, que a memória não se torne um totém inquestionável, levando a uma supremacia do vivido como se este fosse uma última fortaleza da “verdade” indubitável, pois é a dúvida uma das maiores impulsionadoras das descobertas. Não se trata somente de questionar as memórias, mas através da dúvida, prová-la como o ourives ao tratar o ouro, afinal, as grandes transformações que ocorreram ao longo do tempo no mundo ocorreram não pela eloquência das respostas, mas muito mais pela ousadia das perguntas.

É preciso sempre lembrar, também que correlacionar História e Memória é uma tarefa cheia de desafios pois muitas vezes parece haver um embate entre essas damas tão distintas. A História ganhou um merecido destaque e protagonismo, principalmente a partir das revoluções burguesas do século XVIII, que deram origem a uma sociedade, igualmente burguesa, ansiosa por uma nova forma de legitimação e preservação de seus feitos para a posteridade. A forma mais eficaz e, por seus princípios *ilustrada*, era a História, mas não a *Magistra Vitae*, e sim uma linear e laica. Na ciranda da História e da Memória, alguém entrou na contradança e não soube dançar. Aponta-nos a professora Juçara da Silva Barbosa de Mello em “O cotidiano, os regimes de historicidade e a memória”:

A reclamação da sociedade burguesa pelo protagonismo da história impôs uma mudança da relação entre passado, presente e futuro. O passado deveria ser reconstituído pela história e não pela memória. A missão da história passou a ser a de deslegitimação da memória, do passado vivido, visando à construção de um mundo com novos parâmetros identitários, numa relação projetada do presente para o futuro e não mais do passado para o presente.⁷⁴

Essa rusga entre a Memória e a História não se abrandou. Apenas teve um novo capítulo nos dias recentes no qual a memória ressurge, para o bem e para o mal, como a “legítima” detentora da validação a respeito do passado, principalmente para algumas parcelas da sociedade. Não é incomum que as salas de aula ecoem o verso quase mantra do “meu

⁷³ CATROGA, Fernando. “Memória, História e historiografia”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p. 30.

⁷⁴ MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória. “Revista Tempo e Argumento”, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016, p. 243.

avô/pai/mãe viveu essa época e disse que não era assim". Desse modo, professores precisam lidar com um passado não vivido pelo aluno, mas vivenciado por alguém que empresta veracidade para uma experiência que é compartilhada em forma de narrativa e tem valor real, afinal não cabe ao docente invalidar o discente, mas sim robustecê-lo intelectualmente para que ele entenda o valor de cada saber. Ainda citando o texto da professora Juçara de Mello:

O lugar privilegiado do documento escrito no labor do historiador segue ileso, o que não se pode dizer sobre sua exclusividade enquanto fonte legítima capaz de informar sobre o passado. A virada subjetiva e o desenvolvimento tecnológico ocorridos nas últimas décadas, somados à forte tendência de valorização do testemunho afetaram significativamente as variações possíveis nas relações entre história e memória. As Guerras Mundiais, os genocídios, o Holocausto, as colonizações, enfim, os grandes traumas históricos deixados pelo século XX, silenciadores de uma considerável parcela da humanidade, contribuíram para fazer emergir, com força, a valorização da memória, de um certo "dever de memória", afirmando, por exemplo, a história oral, bem com como seus suportes, como o audiovisual, e ainda o patrimônio enquanto expressão cultural de uma diversidade de grupos específicos, como fontes legítimas no fazer histórico;⁷⁵

Então, a memória acaba por se tornar *historicamente* uma chave para ampliar horizontes no que tange ao patrimônio histórico, validando-o, ressignificando-o e reconstruindo elos entre as gentes e seus lugares. Esses elos trabalham como uma espécie de breves *interjeições* históricas, ou seja, se a interjeição enquanto figura de linguagem serve para expressar um sentimento, emoção, ordem ou apelo, a interjeição *histórica* expressa (mesmo sentimentalmente) a historicidade presente em cada memória evocada por um patrimônio histórico.

Dessa maneira, a interconexão entre História, memória e patrimônio histórico se torna fundamental para a preservação e compreensão do passado. O patrimônio histórico (e cultural), que engloba desde monumentos arquitetônicos até artefatos culturais, funciona como um elo tangível com as eras passadas, permitindo que a memória coletiva e também a individual se manifestem através de objetos e espaços físicos. Essa relação intrínseca entre memória e patrimônio não apenas enriquece nossa compreensão do passado, mas também molda nossa identidade cultural, local e nacional. A preservação do patrimônio histórico é, portanto, não apenas um ato de conservação material ou de preservação de um saber, mas também um compromisso com a continuidade da narrativa histórica, garantindo que as lições do passado sejam transmitidas às gerações futuras. Em última análise, é através da preservação do patrimônio histórico que a história ganha vida, tornando-se uma fonte contínua de inspiração,

⁷⁵ MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. O cotidiano, os "regimes de historicidade" e a memória. "Revista Tempo e Argumento", Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016. Pg 244.

aprendizado e reflexão para as sociedades contemporâneas.

Essa dinâmica aponta uma questão deveras interessante, poderia o patrimônio contribuir para o desenvolvimento de uma identidade? A resposta, se exigida de forma súbita é positiva, todavia é importante pensar em quais identidades. Pessoal? Social? Cultural? Não se pode negar que todos esses aspectos estão interligados e imbricados, tendo essas identidades constantemente se tocando e de certa forma cobrindo uma a outra e assim sucessivamente.

Continuando nessa seara, o patrimônio histórico e cultural desempenha um papel essencial na formação da identidade de uma sociedade. Esses elementos tangíveis e intangíveis, que abrangem desde monumentos arquitetônicos até tradições culturais e expressões artísticas, são os alicerces sobre os quais as identidades individuais e coletivas são construídas. Ao preservar e valorizar o patrimônio, uma comunidade não apenas mantém vínculos com o passado, mas também reafirma sua identidade única e sua conexão com as raízes culturais. O patrimônio histórico e cultural serve como um espelho que reflete os valores, crenças e experiências de uma sociedade ao longo do tempo, moldando sua percepção de si mesma e de sua herança. É através da preservação e celebração do patrimônio que as comunidades fortalecem sua identidade, promovem o senso de pertencimento e enriquecem a diversidade cultural que as torna únicas.

Identidades que, se não forem cuidadosamente preservadas, acabarão acometidas de um mal que aflige tanto a história quanto a memória: o esquecimento. O fim de algo esquecido é sempre triste, pois de certa forma o esquecido é privado até mesmo do direito de morrer. Não morre, pois ninguém se lembra que esteve vivo, que experenciou a existência, então vive um *inferno particular*, onde sequer pode sofrer suas penas eternas, pois deixou de existir. O esquecimento poderia ser então o inferno dos deuses e das coisas, pois elas não são mais o que foram à medida que deixam de existir como foram no imaginário de quem as possuía, protegia ou cultuava.

O esquecimento é um tema sensível extremamente presente em nossa sociedade, à medida que o ditado popular “*quem não é visto não é lembrado*” ganha uma conotação ainda mais forte em uma sociedade de postagens, curtidas e “likes”, onde a “vida de mentirinha” ganha mais valor que a vida real e o próprio sentido de verdade, contraditoriamente ao que se pode pensar, é relativizado em favor da virtualidade. A ideia de verdade una, ainda que ao longo dos séculos sempre tenha sido questionada, também se cristalizou em muitos imaginários como possível.

Mesmo entre as crianças, o esquecimento é um tema relevante. A animação infantil “Viva – A Vida é uma Festa” de 2017, traz uma alegoria sobre viver, morrer e esquecer

extremamente pertinente no mundo atual por *lembra*, dentro de uma imersão na cultura mexicana (o Dia dos Mortos), que mesmo os falecidos vivem, desde que sejam lembrados. A força do ritual familiar mostra que mesmo os mortos vivem, só morrem de fato aqueles dos quais ninguém se lembra.

Qual seria então o motivo para fazer uso desse tema, a morte, como uma metáfora para o esquecimento? Qual seria a relação do que não pode mais ser lembrado com a não existência? É Heidegger, em “Ser e Tempo”, quem nos concede um caminho de compreensão viável tanto para uma visão *ontológica*, no sentido de permitir uma visão abrangente sobre o ser, quanto *ôntrica*, no sentido que permite entender suas particularidades enquanto ente.

A presença é o ente que sempre eu mesmo sou, o ser é sempre meu. Essa determinação indica uma constituição ontológica, mas também só isso. Ao mesmo tempo, contém a indicação ôntica, se bem que a grosso modo, de que sempre este ente é um eu e não um outro. O quem responde a partir de um eu mesmo, do "sujeito", do próprio. O pronome quem é aquilo que, nas mudanças de atitude e vivência, se mantém idêntico e, assim, refere-se a esta multiplicidade. Do ponto de vista ontológico, nós o entendemos como algo simplesmente dado, já sempre constantemente vigente para e numa região fechada e que, num sentido privilegiado, oferece uma base enquanto o subjectum. Sendo sempre o mesmo, possui, nas muitas alterações, o caráter de próprio.⁷⁶

Nesse sentido, enquanto alguma coisa ou alguém é lembrado ou lembrada em nossa sociedade, esse alguém ou coisa existe e resiste. Se é assim, também o patrimônio precisa ser lembrado, discutido e ressignificado pois corre o risco de simplesmente ser esquecido. Um exemplo eloquente, para ser de fácil memória e exemplificar o que se deseja aqui explicitar pode ser o caso do extinto (para a tristeza de muitos cariocas) Palácio Monroe, que entre 1914 e 1922 foi sede provisória da Câmara dos Deputados, enquanto o Palácio Tiradentes não ficava pronto. Em 1925 se tornou casa do Senado Federal e, depois de alguns anos da transferência da função política de capital federal para a distante Brasília em 1960, acabou por se tornar a sede do Estado Maior das Forças Armadas.

Já na década de 1970, o Palácio encontrava-se em estado de franca decadência, negligenciado e sua fachada havia sido significativamente modificada, com pouco restando de sua antiga grandiosidade. Em 1972, o arquiteto Paulo Santos, membro do corpo consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), sugeriu o tombamento de diversos imóveis com relevância histórica na área circundante da Cinelândia, incluindo o Palácio Monroe. Todavia, o arquiteto modernista Lúcio Costa emitiu uma opinião desfavorável

⁷⁶ HEIDEGGER, Martin. “Ser e tempo” (1927), Parte I, tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. Pg: 165.

ao tombamento do palácio no IPHAN, considerando-o uma "falsa arquitetura", uma mera combinação de estilos europeus.

De nada adiantaram os muitos protestos e movimentos em favor do velho palácio, em 1976 sua demolição começou. Cercado de polêmicas e disputas, desde a construção do metrô no Rio de Janeiro até ao desejo de certas autoridades militares, o palácio sucumbiu. Esquartejado, alguns de seus restos mortais como os quatro leões de mármore repousam, dois no Instituto Brennand, em Recife, e outros dois na Fazenda São Geraldo, em Uberaba.⁷⁷

O advogado, memorialista e ativista do patrimônio, Daniel Sampaio tem uma forma peculiar para se referir a Praça Mahatma Gandhi, que substituiu o quase esquecido Palácio Monroe. O fundador do perfil do Instagram @RioAntigo chama a praça de *cicatriz*. Certamente, muito mais que uma cicatriz apenas física, já que a praça que hoje ostenta um chafariz imperial se encontra sempre em péssimo estado de conservação. Entretanto, o que pode causar ainda mais repulsa é o fato de que a construção do metrô desviou, mas o subterrâneo valioso do local foi transformado em um estacionamento, esse sim, um monumento perene, mas ao lucro e à especulação imobiliária.

Hoje, a maioria dos que passam pela Praça Mahatma Gandhi, sítio histórico do Palácio Monroe, nem sequer suspeitam de seu passado glorioso. Nela, um chafariz imperial, belíssimo, porém sempre seco e sujo, usado pela população de rua para as necessidades básicas. Debaixo da praça, um estacionamento subterrâneo que, antes da pandemia, vivia sempre lotado — uma lucrativa e conveniente concessão ao empresariado, onde antes se decidia o futuro coletivo da nação.

Na saudosa memória dos cariocas que tiveram o privilégio de ver o Monroe frente à frente, uma cicatriz. E na construção da identidade de muitos de nós que somente puderam testemunhar a majestosa silhueta do palácio por meio de fotos e vídeos, um vazio.

O Palácio Monroe, na verdade, ainda existe, porém como ausência — só que daquelas bem incômodas. Em seu lugar, uma praça negligenciada pelo Poder Público e ignorada pela população; e a infeliz lembrança de que somos um país que não dá valor à sua história.⁷⁸

Se tais coisas podem ocorrer em áreas da cidade onde, ao menos em teoria, o pretenso patrimônio seria *visto* e, portanto, *lembrado*, o que pode acontecer e de fato ocorre nas regiões da cidade que foram esquecidas pelo poder público e, dessa forma *desaparecem* todos os dias, mesmo diante dos olhos de quem todos os dias atravessa seus horizontes? Se lembrar é de certa forma continuar vivendo, esquecer é mais que uma morte, pois até mesmo entes queridos que partiram continuam vivos em nossas mentes e corações, mas uma região que esquece de seus

⁷⁷ <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/1009-a-saga-do-palacio-monroe>.

⁷⁸ <https://vejario.abril.com.br/coluna/daniel-sampaio/palacio-monroe/>.

patrimônios deixa definitivamente de ser quem é.

Essa perda de identidade é especialmente sentida e nítida em suas percepções nos subúrbios das cidades, pois a memória também é muitas vezes estranhamente afetada pelo poder financeiro, ou seja, quanto mais um patrimônio material (por exemplo) está localizado em áreas da cidade que recebem atenção, proteção e investimentos do poder público, maior é a possibilidade desse patrimônio ser valorizado e preservado.⁷⁹

A redução orçamentária e o desprovimento de outros recursos econômicos, que não os patrimoniais, fazem com que “os homens do patrimônio” demandem aos economistas um uso alternativo dos recursos escassos de tal forma que os efeitos positivos dos investimentos sejam os mais elevados possíveis. Eles recorrem aos economistas para legitimar ou precisar suas escolhas, como, por exemplo, para mostrar que suas despesas induzirão uma elevação no nível de renda e de emprego e que as decisões orçamentárias foram tomadas da melhor forma. A dimensão econômica do patrimônio e os termos de financiamento enriquecem o horizonte de soluções com o aporte indispensável às decisões que não sejam estéticas ou artísticas. Os economistas utilizam os pressupostos da teoria econômica para compreender o patrimônio do ponto de vista da produção de mercadorias. A transformação do patrimônio em mercadoria permite que este seja capaz de criar valor em relação aos bens disponíveis no mercado, mas com uma ressalva, o bem patrimonial caracteriza-se pela irreversibilidade, ao contrário dos bens econômicos tradicionais que são divisíveis e reprodutíveis. Esta característica do patrimônio de ser irreversível e irreprodutível desloca o foco da análise das relações de mercado para um cenário em que o Estado exerce um papel ativo, tanto no papel de legitimar o patrimônio como no de regular as condições de restauração desses tipos de bens.

E quem se lembrará, então, do esquecido? O subúrbio, área de despejo, teria então seu protagonismo? Ou rememorando o título do texto de Spivak, “Pode o subalterno falar”? Pois se o subalterno de fato fala e o subúrbio de fato existe, por qual misteriosa ou não, razão, são ambos silenciados na expressão dialógica enquanto processo autorrepresentativo? Pois não há, na prática, escuta ou espaço para lembrança.

A resposta para essas inquietações passa pela recuperação da memória do subúrbio. Assim como o indivíduo que é lembrado (*re*) existe mesmo na morte, o patrimônio e a região podem *ressuscitar* à medida que a lembrança os permite serem vistos, portanto, não serem olvidados. Essa memória preservada para a posteridade, auxilia a preservação dos patrimônios, que assim sobrevivem ao esquecimento, dialogando entre si.

Essas doses homeopáticas de lembranças sobre o patrimônio da cidade do Rio de Janeiro, suas riquezas perdidas como o caso do Palácio Monroe e a evidente preservação dos patrimônios em áreas onde o poder econômico está mais presentificado que em áreas onde o

⁷⁹ ARAUJO JUNIOR, Edmar Augusto Santos. “Economia do Patrimônio Cultural – efeitos das políticas de restauração sobre a região central da cidade do Rio de Janeiro”. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Pg: 29.

“*vil metal*” é menos abundante, podem ser mais profícias para a discussão aqui realizada se mais alguns conceitos forem trabalhados para servirem como elo na melodia aqui construída. É preciso conhecer um pouco mais sobre o que seria um subúrbio, um arrabalde e uma periferia, para enfim entendermos que a Pedra de Guaratiba foi (e pode recuperar um pouco disso), um sertão.

O termo arrabalde faz referência a um lugar afastado, ermo, nos limites de uma determinada região. No caso do Rio de Janeiro, o subúrbio compreendia “periferias” como São Cristóvão, Botafogo, Engenho Novo e Engenho Velho, locais como Bangú, e Campo Grande eram qualificados como arrabaldes, enquanto a *resistente* região rural de Santa Cruz era fragmentada ano após ano. A área de Guaratiba ainda era vista como o “Sertão Carioca”. Mas e o subúrbio nisso tudo? O termo subúrbio ganhou uma nova significação entre o fim do século XIX e o início do século XX, deixando de ser um lugar afastado do centro, todavia sem sentido ignominioso, para ser um depósito de problemas cujo crescimento demográfico veio a reboque, ou por que não, puxado por trens.

...até o final do século XIX, a palavra subúrbio conservava seu velho significado de zona periférica à cidade, não possuindo qualquer sentido socialmente depreciativo. Assim como a palavra arrabalde, subúrbio era igualmente empregado para as periferias urbanas do século XIX com grande densidade de residência das camadas superiores: como São Cristóvão, Botafogo, Engenho Velho, Engenho Novo. Soares assinala que o conceito carioca de subúrbio só veio a se instalar a partir das primeiras décadas do século XX, conferindo-lhe uma historicidade fundamental para o desenvolvimento de nossa hipótese central: a categoria subúrbio foi objeto de um rapto ideológico no Rio de Janeiro.⁸⁰

Sem que por aqui se alongue uma discussão que poderia fugir do objetivo principal, mas por atenção aos necessários detalhes, é preciso sublinhar (mesmo que figurativamente) a ideia de rapto ideológico exposta no texto de Fernandes, que por sua vez faz menção a Lefebvre, assinalando uma fratura de significados anteriormente dispostos. Nesse caso o subúrbio passa a ser o “Quarto de Despejo” de uma cidade que quer esconder suas mazelas, como uma maquiagem que esconde hematomas, por menos visíveis que sejam, a dor e a ferida continuam ali.

Todo subúrbio assim, ganha múltiplas interpretações. Em alguns casos, o subúrbio é senzala, em outros, casa grande. Em alguns casos é a área da alegria, festa, descontração, em outros, da tristeza, luto, cansaço. Uma dicotomia que pulveriza a possibilidade de convivência harmônica entre seus habitantes, pois apesar de exaltado em verso e prosa, o subúrbio também

⁸⁰ FERNANDES, Nelson de Nóbrega. “O rapto ideológico da categoria subúrbio: Rio de Janeiro 1858/1945”. Rio de Janeiro: APICURI, 1^a Reimpressão, 2015. Pg: 15, 16.

é lugar de luta e pranto. Como qualquer suburbano já ouviu, ou disse: “*Se é assim tão bom, por que você não se muda pra lá?*”

O fenômeno do subúrbio acaba por residir na notável diminuição de relevância e pertinência das características que são usualmente associadas à condição periférica e à localização extramuros, condições quase “*sine qua non*” para se considerar ou avaliar o conceito geral de subúrbio. Este fenômeno da urbe em geral, se manifesta de maneira particularmente evidente no contexto do subúrbio carioca, onde a densidade populacional, a presença de um eixo ferroviário proeminente e a forte conotação proletária sobressaem em detrimento daquelas características espaciais e locacionais anteriormente tidas como invariantes ou invariáveis. Nesse sentido, a dinâmica dos movimentos sociais e urbanos difere muito substancialmente dos padrões observados nas cidades europeias ou estadunidenses. Destaca-se, sobretudo, o impacto desse fenômeno na cartografia social da região.

Expostas tais questões, resta-nos versar sobre o sertão, parte fundamental dessa empreitada, pois consegue amalgamar presente e passado em uma localidade que ainda busca um futuro. Neste “sertão carioca”, mesmo sem a profecia de algum beato como nos versos de Sá & Guarabira na canção “Sobradinho”, não há “*o medo que algum dia o mar vire sertão*”, já que este (seu, meu, nosso) sertão, é mar desde sempre, ou ao menos, desde quando conseguimos contar o tempo.

O sertão é carregado de significados, certamente alguns são mais evidentes que os outros, não é incomum relacioná-lo à aridez, à escassez e desesperança, assim como o subúrbio anteriormente citado. Não faltam também, no imaginário popular, as visões romantizadas dos homens valentes que concomitantemente enfrentam e se enamoram por uma natureza dura e hostil, mas contradicorriamente bela e sedutora, ou mesmos das mocinhas de sotaque manhoso que fazem o “*cabra*” mais arredio transformar o que tinha em seu interior de rudeza em um belo tacho da mais doce rapadura.

Ainda assim, é necessário dizer que a ideia de sertão está inexoravelmente ligada a um lugar distante, cujo acesso requer algum tipo de sacrifício, quase um “pedágio moral” para aquele que ousa adentrar seus domínios. Essa visão de um *lócus* ermo, seja ele ideológico, cultural ou geográfico, em uma exposição da realidade mais crua ou mesmo de uma das realidades mais romantizadas, está sempre lá. O sertão é, antes de tudo, longe.

O vocábulo “sertão” tem sua origem no latim “*sertanum*”, cujo significado é “terra desabitada”. No contexto da geografia brasileira, o sertão refere-se geralmente às áreas semiáridas e áridas do interior do país, especialmente na região Nordeste, embora também já tenha sido utilizado para designar regiões distantes no interior de São Paulo e Minas Gerais e,

até mesmo no Rio de Janeiro como essa empreitada acadêmica vem demonstrando. É caracterizado em geral pela predominância de um clima seco, com chuvas esparsas e irregulares e uma vegetação típica de caatinga. Além disso, o sertão atual é constantemente identificado com uma região que enfrenta desafios relacionados à escassez de água e à pobreza, mas também possuidora de história e cultura extremamente ricas e peculiares.

Para os de Corinto e do Curvelo, então, o aqui não é dito sertão? Ah, que tem maior! Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade. o Urucuia vem dos montões oestes. Mas, hoje, que na beira dele, tudo dá — fazendões de fazendas, almargem de vargens de bom render, as vazantes; culturas que vão de mata em mata, madeiras de grossura, até ainda virgens dessas lá há. O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda a parte.⁸¹

O sertão também é bioma, terra de vidas muitas que se espalham até onde se duvida que possam vingar, como o teimoso mato que teima em crescer nas rachaduras do asfalto quente das cidades, sobrevivendo de um grão de terra conectado ao que a modernidade escondeu sob a manta escura que suaviza o girar de pneus enquanto devolve para a atmosfera o calor que não consegue dispersar. O sertão é considerado um dos berços dos biomas brasileiros, nesse caso falamos da famosa caatinga. A caatinga é o bioma predominante na região do sertão, caracterizado por vegetação xerófila (adaptada à seca), com suas árvores espinhosas, cactáceas e muitos arbustos. Apesar das condições adversas, a caatinga abriga uma biodiversidade importante e única, com uma extensa variedade de espécies adaptadas à aridez.

Além disso, o sertão, também é frequentemente retratado na literatura brasileira. Autores diversos versam sobre ele e não há mal em destacar figuras como Ariano Suassuna, João Guimarães Rosa e Graciliano Ramos. Dentre tantas obras de destaque nas quais, o sertão é tantas vezes idealizado e romantizado quanto mostrado e denunciado, apresentando-se como um lugar de valores tradicionais, honra e coragem e também de dificuldades, dores e esperanças, destacar uma parece até injusto, mas não há como negar que principalmente após a adaptação cinematográfica, “O Auto da Compadecida”, de Suassuna, figura entre as obras mais queridas. Motivo? Não caberia explicar para além da frase icônica do personagem Chicó: “*Não sei, só sei que foi assim*”. Esse sertão literato é também um ambiente onde a religiosidade, as festas populares e as tradições culturais são fortemente enraizadas, convivendo intimamente com os desafios e conflitos, em um *lócus* único, onde a seca, a pobreza e as injustiças sociais

⁸¹ ROSA, João Guimarães. “Grande Sertão: Veredas”. Editora Nova Aguilar. Rio de Janeiro. Primeira Edição. Biblioteca Luso-Brasileira, Série Brasileira. Rio de Janeiro. 1994. Pg: 3, 4.

também são frequentes.

Já o sertão carioca tem suas nuances e particularidades. Esta obra já discorreu sobre a alcunha pertinente dada por Armando Magalhães Correa, que concentrou muito do olhar sobre o território da Baixada de Jacarepaguá, das terras a beira mar da Barra da Tijuca e suas (noutro tempo) limpas lagoas. No entanto, mesmo a obra do experiente sertanista pouco menciona as riquezas do outro lado do maciço da Pedra Branca, a *Guaratiba dos Tupinambás* é pouco mencionada.

O livro de Magalhães Corrêa antes recorda os annotadores primevos; tudo, aqui, é visto, ouvido e desenhado ad naturam. O autor vive no Sertão Carioca. O volume é o seu caderno de notas directas; e nelle agitam-se os “sertanejos” da Capital da Republica. Traços da geologia, feições geographicas dados históricos e anedóticos, subsídios estatísticos, informações botanicas, zoologicas, anthropologicas e ethnographicas — tudo que retrata “o campo” da Guanabara, que ainda guarda, de longe em longe, uma lembrança dos Tamoyos. A duas horas do Palacio Monroe ainda hoje fazem farinha de mandioca, no “sertão de Guaratiba”, empregando o tipity, igualmente aos que em 1500 serviam para espremer a massa da many. Quer, por ventura, isso dizer que a nossa terra ficou ancorada no atrazo daquelle século? Nunca. O tipity é companheiro da luz electrica, do radio, do automovel... A sobrevivência prova, apenas, que a cidade de maravilha tem sabido crescer e dominar, sem renegar a sua origem. O Barão do Rio Branco, que também era carioca, escrevia na “Grande Encyclopédie”; era nos centros cultos da Europa recebido entre carinhos e deferencias, mas nem por isso abandonava jamais o seu cigarro de palha de milho creoulo...⁸²

Figura 8 – Estrada de Guaratiba – Vargem Grande



Fonte: O autor, 2024.

⁸² CORRÊA. Armando Magalhães. “O Sertão Carioca”. Imprensa Nacional. Edição do Instituto Histórico e Geográfico Basileiro. Rio de Janeiro. 1936. Pg 8.

O sertão, então, é um lugar, mas não só isso. É um amálgama de lugar, gente, práticas e saberes que particularizam a existência daqueles que nele adentram. O sertão carioca não é menos sertão, pois em seu *lócus* reúne tudo o que foi acima mencionado e também merece, não só por isso, ter sua existência registrada e seu modo de vida tradicional preservado.

Dessa maneira, preservar o patrimônio histórico e cultural presente em Pedra de Guaratiba, torna-se uma tarefa urgente, já que as novas gerações já não mais se identificam com a ideia de um pacato balneário às margens da Baía de Sepetiba, ansiosas por novidade e velocidade. Impactadas pelo não tão recente aumento abrupto da violência, quase ninguém mais se lembra da banda, composta por pescadores e seus descendentes, que animava os carnavais, enriquecia os eventos religiosos e permitia a uma gente simples sonhar com a arte sendo possível. Já não há quase ninguém que valorize a pequena ermida ainda de pé em frente ao mar em honra à Nossa Senhora do Desterro, marca resistente da fixação de uma população contra percalços muitos. Os outrora numerosos pescadores e suas redes, os botos cinzas símbolo de nossa cidade, definham frente à poluição cada vez maior da Baía de Sepetiba e a conivência do poder público com seus acordos cada vez menos transparentes junto às empresas da região. Assim, caminha-se a passos largos para o esquecimento não só dos patrimônios materiais e imateriais, mas para o esquecimento e não reinvenção, do que significa viver na Pedra de Guaratiba.

Então, quem nesse vasto mundo preservará os patrimônios antes que deles se esqueçam as novas gerações e as antigas partam para se tornarem memória? Talvez nossa saída mais eficiente seja efetivamente unir forças contra adversários bem organizados (descaso, interesses e negligência), que ameaçam não só a existência física deles, mas sua existência simbólica, tão necessária para a construção de um sentido de preservação capaz de sensibilizar quem deles se acerca.

Sensibilizar. Conjugar esse verbo tem sido o desafio mais impressionante para a preservação dos patrimônios seja em Pedra de Guaratiba, seja até mesmo em centros mais preocupados com eles. Pois não se pode esperar atos de amor para com um patrimônio de quem desconhece o binômio conhecer – amar traduzido na simples oração: conhecer para amar, amar para preservar. É impossível amar o que não se conhece, assim como é impossível ter zelo por algo que não se ama.

Amor, essa força de atração nas palavras do pré-socrático Empédocles, que cinco séculos antes de Cristo já se indagava sobre as origens do mundo e das coisas, ou essa contradição conforme descrito nos “Lusíadas” de Camões “*Mas como causar pode seu favor nos corações humanos amizade, se tão contrário a si é o mesmo Amor?*”, de uma forma ou de

outra é ingrediente fundamental nessa busca por fazer do patrimônio mais que totens de pedra, cal, madeira ou metais preciosos, também mais que práticas, costumes ou saberes.

Assim, é preciso amar não só o objetivo, mas os caminhos que trilhamos para alcançá-lo quando se trata de sertão. No caso do sertão carioca, amar a memória e os lugares, as práticas e os saberes tem uma semelhança com cruzar caminhos feitos de teoria e prática que em alguns pontos muito específicos da caminhada calham de se encontrar, entrelaçando histórias.

Ensinam-nos os textos históricos dos mais voltados para a educação básica aos mais rebuscados artigos sobre o Brasil, desde o período colonial até as vésperas do republicanismo, que duas personagens são essenciais quando se trata dos sertões: o sertanista e o sertanejo. Mas não se engane o dileto leitor ou a dileta leitora, essas personagens estão unidas pelo lugar de atuação, mas não são iguais.

Resumidamente, o sertanista não é necessariamente alguém que nasceu no sertão, mas uma pessoa que se interessa por ele por motivos dos mais variados. Sertanistas podem ver no sertão possibilidades de lucro, mas também podem ver beleza, conhecimento, mistério e cura. A motivação que impulsiona um sertanista é bastante pessoal, das mais nobres as mais execráveis, afinal como teria dito certa vez Leon Tolstói: “*Há quem passe por um bosque e só veja lenha para a fogueira.*”

Já o sertanejo não. Há uma ligação umbilical com o local, pois o sertanejo pertence ao sertão e, mesmo que dele venha a sair em algum momento, continua a carregá-lo em seus maneirismos, sotaques, costumes, pele e sangue. Como cantou Luiz Gonzaga em “*Luar do Sertão*”: “*Ah, quem me dera eu morresse lá na serra / Abraçado à minha terra e dormindo de uma vez / Ser enterrado numa gruta pequenina / Onde, à tarde, a sururina chora a sua viuvez. / Não há, oh, gente, oh, não / Luar como esse do sertão.*”

É importante ressaltar um grande porém em toda essa história. Não poderiam, sertanista e sertanejo compartilhar as trilhas desses sertões mundo afora? Certamente que sim, pois suas práticas podem conviver sem desarmonia e, até mesmo, se complementarem para um melhor proveito dos interesses de ambos. Assim como instrumentos diferentes que, se organizados na mesma afinação e tocados com a exatidão necessária, encantam por produzirem melodias mais complexas e completas.

Todas as possíveis dificuldades advindas das diferenças entre sertanistas e sertanejos podem ser substituídas por motivações para trabalharem juntos. Essa relação que é muitas vezes complexa, certamente marcada por diferenças históricas, culturais e socioeconômicas, não impede sertanistas e sertanejos de colaborar em prol do bem comum. Ambos têm o potencial de agir em favor do patrimônio, especialmente quando se trata de questões ambientais,

desenvolvimento sustentável e preservação da cultura local. Explorando as nuances presentes em cada local, esses dois grupos podem se unir em uma abordagem de auxílio mútuo para enfrentar desafios compartilhados.

É importante ressaltar que, apesar das diferenças, sertanistas e sertanejos também compartilham interesses comuns, especialmente quando se trata de questões que envolvem a conservação do meio ambiente, preservação dos patrimônios locais e a prática da sustentabilidade. Ambos dependem (em medidas particulares) dos recursos naturais para sua subsistência e reconhecem a importância de preservar esses recursos para as gerações futuras (ou ao menos deveriam). Além disso, tanto este quanto aquele tem um profundo respeito pela cultura e pelos modos de vida tradicionais das comunidades locais.

A fim de promover uma forma eficiente para sertanistas e sertanejos trabalharem juntos, é fundamental estreitar os laços que possam promover o diálogo e a colaboração entre esses dois grupos. Para que tal intento alcance bom termo, uma alternativa pode envolver a realização de reuniões comunitárias, “workshops” ou mesas redondas onde os dois grupos possam compartilhar seus conhecimentos, experiências e preocupações. O objetivo de tais encontros seria constituir relações de confiança e respeito mútuo, identificando áreas de interesse comum e buscando soluções colaborativas para os desafios enfrentados pela comunidade.

Dessa forma, torna-se evidente que uma das maiores vantagens da colaboração entre sertanistas e sertanejos é o intercâmbio de conhecimento entre eles. Enquanto os sertanistas são capazes de trazer conhecimentos científicos e técnicos especializados já que muitos se pretendem observar o *lócus* com viés científico, os sertanejos possuem um profundo entendimento do ambiente local, devido a sua ligação intrínseca com o lugar, incluindo práticas de manejo sustentável, medicina tradicional e conservação dos recursos naturais. Quando ambos os grupos compartilham esses conhecimentos de forma colaborativa, é mais que simplesmente possível, torna-se quase inevitável desenvolver abordagens mais holísticas e eficazes para a gestão ambiental, preservação do patrimônio e o desenvolvimento sustentável.

Não se pode perder de vista, todavia, que o sertão de patrimônios ao qual nos referimos, é o “sertão carioca”, mais especificamente a região de Pedra de Guaratiba e seus “amores” patrimoniais. Foi lá que do labor dos pescadores e a ânsia por algo mais se manifestou em música (a Banda Deozílio Pinto)⁸³, que da fé se ergueu em 1629 uma capela em honra a uma mulher que se viu exilada com sua família e foi forçada a se refugiar para salvar seu bebê (a

⁸³ <https://memorialguaratibano.blogspot.com/2011/01/tradicao-musical-guaratibana-o-mais.html>.

capela de Nossa Senhora do Desterro)⁸⁴ e onde a natureza foi pródiga o suficiente para presentear seus habitantes com um mar fecundo e com uma beleza peculiar, que pode ser vista plenamente no Mirante da Ponta Grossa já apontada como capaz de rivalizar com o pôr-do-sol do Arpoador.⁸⁵

Figura 9 – Banda Deozílio Pinto



Fonte: O autor, 2024.

Nessa localidade peculiar, os novos sertanistas do século XXI e os sertanejos hodiernos podem trabalhar juntos em projetos diversos. Da preservação do patrimônio em suas diversas vertentes a projetos de desenvolvimento sustentável que promovam a conservação da natureza e o bem-estar da comunidade local. Isso pode incluir iniciativas como manejo florestal no manguezal (tão necessário para a saúde do mangue da região, muito degradado), agroecologia (revitalizando a pesca), ecoturismo (limpeza da baía e dos rios que nela desaguam) e a criação de um espaço museal (a musealização é territorial) no bairro, capaz de produzir e multiplicar cultura além de preservar a memória local. Envolvendo a comunidade local desde o início do processo, é possível garantir que muitos outros projetos surjam e atendam às necessidades e prioridades das pessoas que vivem na região.

⁸⁴ <https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1>.

⁸⁵ <https://odia.ig.com.br/noticia/vivoconectadoario/2013-08-22/deozilio-pinto-uma-das-mais-antigas-bandas-de-musica-do-rio.html>.

Figura 10 – Sala de ensaios da sede da Banda Deozílio Pinto



Fonte: O autor, 2024.

Além da conservação da natureza em si, sertanistas e sertanejos também podem colaborar na preservação da cultura local. Essa meta pode envolver o registro e documentação das práticas culturais tradicionais na região de Pedra de Guaratiba, a promoção do turismo cultural (quem sabe com a revitalização do cenário musical local) e a valorização dos patrimônios materiais e imateriais da comunidade local. Ao reconhecer e valorizar a riqueza presente no panorama cultural em Pedra de Guaratiba, é possível fortalecer o senso de identidade e pertencimento das pessoas que lá vivem, além de promover a conservação do conhecimento tradicional.

Figura 11 – Fundos da Baía de Sepetiba – Praia da Ponta Grossa



Fonte: O autor, 2024.

Não é demais lembrar também que é possível, quando não necessário, judicializar os processos. Ou seja, por meio da advocacia e mobilização social em torno das questões ambientais e sociais presentes na Pedra de Guaratiba, mover interesses em favor da população e dos patrimônios locais. Isso pode incluir campanhas de conscientização, mobilização comunitária e advocacia política em defesa dos direitos da comunidade local, no caso, de nada adianta preservar o patrimônio e não conscientizar a população dos tesouros sob seus narizes. Ao unir forças, sertanistas e sertanejos podem ampliar sua influência e impacto, pressionando por mudanças positivas e importantes em diversos níveis.

Em suma, tanto sertanistas quanto sertanejos têm muito a ganhar ao trabalharem juntos em favor de um interesse comum. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências de ambos os grupos, é possível desenvolver abordagens mais integradas e eficazes para a preservação da cultura local, conservação da natureza e o desenvolvimento sustentável. Através de estratégias como o diálogo, a colaboração e a ação conjunta, sertanistas e sertanejos podem construir um futuro mais sustentável e equitativo para as gerações presentes e futuras.

Figura 12 – Capela Nossa Senhora do Desterro
– Pedra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

Figura 13 – Interior da Capela de Nossa Senhora do Desterro



Fonte: O autor, 2024.

Foram muitas as argumentações até este momento. Não é injusto que se pergunte a razão para tamanha odisseia nesse mar de palavras. A razão é que se poderia pensar que a defesa de patrimônios só se justifica se o mesmo for de alguma forma considerado *excepcional*, entretanto, o que pode ser julgado como excepcional em uma existência, talvez seja banal para outra. Dessa forma, não pode ser a excepcionalidade o critério exclusivo de valor, há que se buscar algo além, para que os patrimônios não sejam julgados apenas por critérios excessivamente técnicos.

A ideia de excepcionalidade quando aplicada ao patrimônio cultural tem sua origem na UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O conceito de "excepcionalidade" é geralmente utilizado nos critérios de seleção para a inscrição de sítios na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO. A UNESCO segue uma abordagem que reconhece a importância de identificar e proteger locais culturais e naturais de valor excepcional universal. Todavia, vale ressaltar que o conceito de excepcionalidade não é de uso exclusivo da UNESCO e pode ser aplicado de várias maneiras em diferentes contextos de preservação do patrimônio cultural.

Vivemos um momento em que concepções que datam dos anos 1970, idealizadas por Aloísio Magalhães, como as noções de referência e bem cultural, e que têm suas origens nas formulações de Mário de Andrade, começam a se concretizar, uma vez que o conceito de excepcionalidade é questionado por instituir uma visão unidimensional, privilegiando a herança cultural das elites e das classes dirigentes e

subalternizando as demais manifestações e os legados. Igualmente, a abordagem estanque do que denominamos patrimônio material e imaterial vem sendo substituída por visões integradoras, como a chancela da Paisagem Cultural como faces de um mesmo processo.⁸⁶

A ideia subentendida ao termo de excepcionalidade é que certos sítios possuem características únicas ou valores excepcionais que os distinguem de outros locais. Essas características, decerto, podem incluir aspectos como importância histórica, beleza estética, significado cultural, diversidade biológica ou relevância científica, talvez até mesmo misturar alguns de seus aspectos. A identificação da excepcionalidade de um sítio é fundamental para sua inclusão na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO e para sua subsequente proteção e gestão.

A aplicação do conceito de excepcionalidade, porém, pode ocasionar também controvérsias e debates. É preciso pensar que a ênfase na excepcionalidade pode se tornar uma espécie de argumento que acabaria por levar a uma valorização excessiva de certos sítios em detrimento de outros, ignorando a diversidade e a complexidade do patrimônio cultural. Além disso, o foco exagerado na excepcionalidade pode favorecer a preservação de locais históricos e monumentais (principalmente onde existe uma abundância de recursos) em detrimento de formas de patrimônio cultural menos visíveis ou menos convencionais, como tradições orais, práticas culturais imateriais ou paisagens culturais.

Outro ponto importante de crítica ao conceito de excepcionalidade é o fato de que ele pode refletir visões ocidentalizadas ou mesmo eurocêntricas acerca do patrimônio cultural. Essas visões terminariam priorizando certos tipos de herança em detrimento de outras. Por fim, isso pode resultar em uma marginalização ou também sub-representação de certos sítios de patrimônio cultural como comunidades indígenas, povos tradicionais ou culturas não ocidentais. Outrossim, a noção de excepcionalidade pode ser influenciada por hierarquias de poder históricas e estruturas coloniais, perpetuando possíveis injustiças e desigualdades no campo da preservação do patrimônio cultural.

Como toda a argumentação tem prós e contras, aqueles que defendem o conceito de excepcionalidade alegam que ele é essencial para identificar e proteger os sítios de maior importância e valor para a humanidade. Esses protetores da excepcionalidade costumam afirmar que a ênfase nesse conceito auxilia a garantir a preservação de locais cultural e naturalmente significativos, possuidores de um papel único em uma “narrativa global da

⁸⁶ TORELLY, Luiz Philippe. Patrimônio cultural Notas sobre a evolução do conceito. In: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.149/4539>.

história, da cultura e da biodiversidade". Além disso, a inclusão na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO pode fornecer apoio financeiro, reconhecimento internacional e assistência técnica para a gestão e conservação desses sítios.

A excepcionalidade, se não usada com parcimônia e, até mesmo, mais sabedoria que inteligência, poderá atuar contra a preservação dos patrimônios menos conhecidos, uma vez que seus critérios acadêmicos podem simplesmente não fazer sentido para populações que estejam distanciadas (tanto fisicamente quanto ideologicamente) dos centros universitários.

Tais menções importam pois, nosso debate acerca do patrimônio é transversal, não se reduz a uma única discussão, uma vez que se espalha sobre um lugar a patrimonializar (a Pedra de Guaratiba), nosso objeto já patrimonializado (a Banda Deozílio Pinto)⁸⁷ e a possibilidade de educação patrimonial de uma população inteira. Repousam sobre a ideia de proteção *aos patrimônios*, uma chance de transformação social para a população local, sobrevida para um trecho absolutamente degradado do litoral carioca e a contribuição na construção de conhecimento sobre como práticas e saberes são importantes, constituindo verdadeiros tesouros em forma de patrimônio.

Resta então uma última reflexão sobre o patrimônio e suas nuances. O que se poderia dizer de um local que já tem ao menos um patrimônio definido, no caso a Banda Deozílio Pinto, mas não tem patrimonializados, o território, aqui a referência é para as praias outrora conservadas e consideradas até com propriedades “medicinais”⁸⁸, para os quase inexistentes hoje sambaquis e as práticas e saberes como é a situação da pesca artesanal praticamente extinta na região?

Certamente, não se pode deixar de notar que é um desperdício. É cruel pensar que um local cuja especulação fundiária inicialmente apontava como um balneário voltado para o futuro, afundou em lodo poluído. Assim, como causa profunda tristeza ver que meios de sobrevivência tradicionais como a pesca foram subtraídos, todavia, nada é pior que perceber que a população outrora orgulhosa de suas conquistas e lugar, hoje ignora tudo aquilo que os seus antigos habitantes construíram ao longo de muitos anos de dedicação.

⁸⁷ A Banda, chamada à época de Sociedade Musical Deozílio Pinto passou a ser considerada Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro através do projeto de Lei número 723/2007 em 08 de agosto de 2007. O projeto teve como autor na época o deputado estadual Altineu Côrtes (PT-RJ), hoje, o político é deputado federal pelo PL. O projeto de lei está exposto no seguinte endereço eletrônico: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/8eb5a0e7d6223f8683257332006c4082?OpenDocument&CollapseView>.

⁸⁸ Recomendo a dissertação de mestrado da professora Dunstana Faria de Mello: “Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu”, pelo PPGH da UniRio, onde também são tratados os problemas da Pedra de Guaratiba.

Dessa forma, o conceito de patrimônio se torna o ponto fulcral para a construção de esperança para o futuro do sertão carioca. Como a ideia de patrimônio abrange uma gama diversificada de elementos culturais, históricos e naturais que são considerados valiosos e significativos para uma determinada sociedade, torna-se vital que esses elementos consigam efetivamente incluir monumentos históricos, sítios arqueológicos, paisagens culturais, tradições orais, práticas culturais imateriais e recursos naturais existentes nesse território. Já que no contexto moderno, o conceito de patrimônio vai além da mera preservação do passado, abrangendo também a promoção da identidade cultural, o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Hoje, na cidade do Rio de Janeiro, o sertão carioca é o único lugar que reúne essa diversidade de patrimônios em um só ponto, a Pedra de Guaratiba.

Isso é bastante evidente pois, hoje em dia, o patrimônio cultural é amplamente reconhecido como um recurso com potencial ímpar para impulsionar o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma região. Ora, a zona oeste do Rio de Janeiro ainda preserva certa natureza, diversidade cultural e potencial de crescimento econômico sem se distanciar demais dos cosmopolitas centro da cidade e zona sul, sem falar da *emergente*, mas ainda parte da zona oeste, Barra da Tijuca. Sem contar que diversas práticas modernas de gestão do patrimônio visam não apenas preservar os sítios e monumentos históricos, mas também promover o turismo cultural, revitalizar áreas urbanas degradadas e promover a inclusão social através do acesso à cultura e à educação. Então, por que não a Pedra de Guaratiba? Por que não recuperar o (nossa) “sertão” cujas histórias remontam mesmo aos primeiros períodos de colonização do Brasil? Em última instância, patrimonializar o “sertão carioca” não é contar a história de Guaratiba em si, mas sim recontar a história do Brasil a partir de Guaratiba.

Para isso podemos buscar apoio na obra de Fania Fridman, “Donos do Rio em Nome do Rei”:

Guaratiba

Em 1579, Manuel Velloso Espinha (ou Manuel Veloso Cubas) recebeu uma grande gleba “para fixar residência”. Esta sesmaria fazia limite com a dos jesuítas e compreendia aproximadamente 52km², do Rio Guandu ao Rio Guaratiba. Os limites pelo lado leste atingiam a Ilha Marambaia da Barra (hoje Restinga da Marambaia) e pelo oeste, o Rio Guandu. Estavam incluídas na propriedade uma ilha entre Marambaia e Mangaratiba e “todas as águas entradas e saídas”. Os dois filhos receberam as terras após a morte do pai e um deles, Hierônimo (Jerônimo) Vellozo Cubas, repassou parte de sua herança. em 1629, aos religiosos do Carmo que receberam, além dos bens de raiz, bens móveis, escravos e criações em troca do pagamento das dívidas de duzentos mil réis e o compromisso de dar sepultura aos doado- res, rezar missas e proteger três enfeitiçados (Anais da Biblioteca Nacional, 1935).

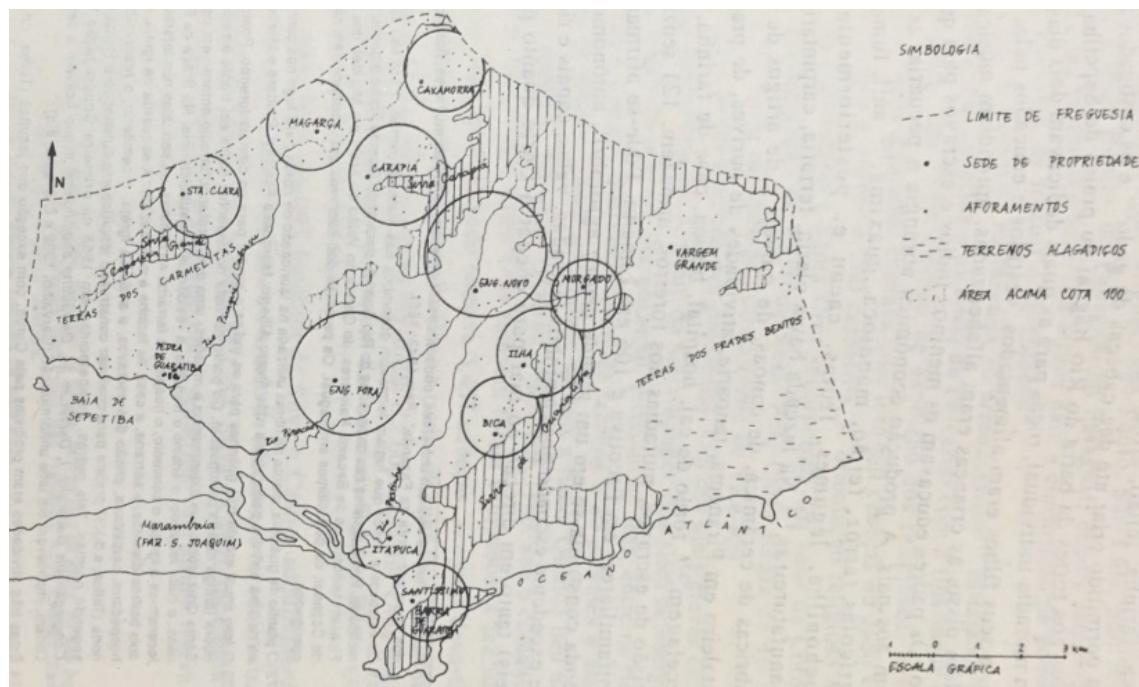
A Igreja Matriz da Freguesia de Guaratiba recebeu em 1750 (ou 1744?) de Fradique de Quevedo Rondon e Maria Anna da Costa Bueno sua fazenda que contava com 430

braças de terras com testada entre o Rio da Mare e o ancoradouro da Praia Funda, e confrontava por um lado Rio de terras de Gaspar de Azedias Machado e, de outro, com a praia. Doaram ainda casas, as pescarias nas suas praias, gado, escravos e móveis com a condição de que enquanto vivessem teriam o usufruto e a administração da fazenda. Em fins do século XVIII e durante o século XIX a Matriz arrendava glebas de terras a posseiros que tinham a obrigação de manter a iluminação dos templos. Por conta do Edital de 17 de novembro de 1843 que permitiu à Câmara aforar terras de marinha, João Baptista do Amaral, administrador do Patrimônio de São Salvador do Mundo, pediu a margem direita do Rio do Capão, do Porto do Julião, até a fazenda Itapuca.

Em 1816, a Irmandade do Santíssimo Sacramento solicitou o tombamento de suas terras na Barra de Guaratiba que iam do Porto da Figueira à ponta da Praia Funda e que totalizavam 2,5km² aproximadamente, alegando "que no mato, onde ficava a divisa da propriedade, havia muitos intrusos". Como a sua fazenda da Barra de Guaratiba delimitava-se com 430 braças de marinhas (além de outras de rochedos), a Irmandade requisitou à Câmara a concessão do aforamento em 1844. Neste mesmo ano o arrendatário Vicente Miguéis Salvaterra fez o pedido do terreno de marinha desde sua casa até o Porto de Meirelles, também demandado pelos irmãos.

Em Guaratiba, os padres carmelitas possuíam a Fazenda da Pedra, com léguas e meia de testada e três léguas de fundo que, por sua extensão, extrapolava os limites da freguesia atingindo Campo Grande e Santa Cruz. Contava com engenho de açúcar, criação de bois e de cavalos, além da plantação de mandioca, milho e legumes. A sesmaria foi constituída, como vimos, por terras recebidas dos herdeiros de Velloso de Espinha e uma outra porção concedida em 14 de agosto de 1669 por Dom Pedro Mascarenhas, então Governador do Rio de Janeiro⁸⁹

Figura 14 – Grandes propriedades na freguesia de Guaratiba no final do século XIX



Fonte: O autor, 2024.

⁸⁹ FRIDMAN, Fania. “Donos do Rio em nome do Rei: uma história fundiária da cidade do Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed: Garamond, 1999. Pg: 174, 175.

Fica evidente, portanto, que existem motivos muitos para esperançar essas histórias e esses patrimônios. A região do antigo sertão carioca, especialmente Pedra de Guaratiba, é uma área rica em história, cultura e biodiversidade. No entanto, muitas vezes é negligenciada quando se trata de reconhecimento e preservação do patrimônio. É crucial entender que o patrimônio cultural não se limita apenas a monumentos e edifícios históricos proeminentes, mas também abrange elementos menos visíveis, como tradições locais, práticas culturais e paisagens naturais.

Por conseguinte, valorizar e reconhecer o patrimônio da região de Pedra de Guaratiba é fundamental não apenas para preservar a identidade cultural única existente nessa área, mas também para promover um desenvolvimento sustentável que promova qualidade de vida para as comunidades locais, contrapondo-se as destruições que o esquecimento, a poluição e a violência têm imposto. Ao preservar sítios históricos, como vestígios arqueológicos e igrejas antigas, promovendo práticas culturais tradicionais, torna possível fortalecer o senso de pertencimento e identidade das pessoas que vivem na região.

No entanto, esse trabalho não é fácil. A valorização do patrimônio exige grande mobilização de muitos atores sociais e, na região de Pedra de Guaratiba isso não seria diferente. Essa porção do sertão carioca enfrenta uma série de árduos desafios, incluindo o desenvolvimento urbano desordenado, a degradação ambiental e a falta de conscientização sobre a importância do patrimônio cultural entre seu próprio povo. Superar esses desafios exige uma abordagem integrada, que envolva além (mas não somente) o poder público, bem como a sociedade civil e a comunidade local na promoção da preservação e gestão sustentável do patrimônio. Construir, quem sabe, um espaço físico onde esses conhecimentos e memórias possam ser preservados.

Em conclusão, é fundamentalmente importante reconhecer e valorizar o patrimônio na região de Pedra de Guaratiba. É essencial para a comunidade que lá reside que exista uma séria promoção desse conceito aqui trabalhado, para que assim a defesa do patrimônio proporcione um desenvolvimento sustentável, além da preservação da identidade cultural e da garantia da qualidade de vida das gerações futuras. É importante que se adote uma abordagem holística e participativa, que reconheça a diversidade e a complexidade do patrimônio cultural, engajando as comunidades locais e promovendo a conscientização sobre o quanto importante é a preservação e a valorização da herança cultural única dessa região.

3 QUE EU ME ORGANIZANDO POSSO DESORGANIZAR

Etimologicamente, a palavra "aluno" tem sua origem no latim "*alumnus*", que literalmente significa "criança de peito" ou "aquele que se alimenta de leite", resumidamente, um lactente. É evidente que precisamos adaptar esse vocábulo para compreender plenamente o sentido do termo aluno atualmente. Dessa maneira, aluno se converte em um indivíduo que é intelectualmente alimentado, em última análise, um *discípulo*. O termo "*alumnus*" ou "*alumni*" é derivado do verbo latino "*alere*", cujo significado está ligado a alimentar, sustentar, nutrir ou promover o crescimento. Como em muitos outros exemplos, falsas interpretações também existem. A mais famosa é a que funciona como um triste sinal dos nossos tempos, onde os boatos (chega do estrangeirismo "fake news") publicizaram erroneamente a palavra "aluno" como uma composição do prefixo grego "a", que indica ausência ou falta, com o sufixo "luno", derivado da palavra latina "*lumni*", que significa luz.

Quanto à designação do termo "educador", é comum que seja intercambiável erroneamente (ou não) com o termo "professor", embora essas importantes palavras, que em um primeiro momento podem se confundir com sinônimos, não expressem precisamente a mesma ideia. O vocábulo professor é, em sua definição mais simplista, o indivíduo que instrui em uma arte, ciência, disciplina, ou técnica específica. Quanto ao termo "educador", este vai além dessas atribuições, pois tem como missão principal a formação integral do educando. A palavra "educador" tem suas raízes no latim "*educatore*", ou seja, se refere àquele que promove a nutrição ou desenvolvimento (intelectual) do indivíduo. Nunca, e para reforçar a ênfase repito, *nunca* é demais ressaltar que todo professor é, por força de sua ação no mundo, um educador, embora nem sempre o inverso seja verdadeiro.

Em que então, está se convertendo o processo de educar? Explicar, ainda que brevemente, o significado de termos como aluno e educador se propõe a lançar alguma luz nesse sentido.

O ato íntimo e extremamente belo de amamentar, nutrindo uma vida que está em sua aurora cabe perfeitamente como uma metáfora do que deveria ser uma escola. Um espaço onde, muito além de mentes, são nutridos *amanhãs*, que são os sonhos e esperanças de cada criança, jovem e adulto que cruzam seus portões. Essa alimentação intelectual, que claramente precisa ser acompanhada da alimentação material afinal, como cantava Renato Russo, "*alimento pra cabeça nunca vai matar a fome de ninguém*", tem sido negligenciada constantemente, resultando em uma desproporcional responsabilização dos docentes quanto ao processo de

ensino e aprendizagem, que deveria repousar sob uma base tríplice, Estado, família e escola, conforme expõe o artigo número 205 da Constituição Federal:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁹⁰”

Ora, tais princípios não têm sido respeitados na prática. Não é difícil encontrar docentes estafados, muitos apresentando sintomas de transtornos psicológicos diversos, trabalhando sob condições excruciantes e sofrendo pressões.⁹¹ Não obstante, também é bastante simples encontrar responsáveis e até mesmo servidores das gestões e secretarias que aumentam ainda mais a pressão sobre uma classe já desgastada, transformando um espaço de troca e aprendizagem que é a escola em um verdadeiro úbere pedagógico (para que não se perca a menção anterior ao aleitamento).

Diante de tantos problemas, como alimentar corretamente aqueles que realmente carecem de tal nutrição? Que dieta poderia ser aplicada para suprir as carências nutricionais-pedagógicas ao menos no que diz respeito (afinal, aqui se trata disso) ao ensino de História? Utilizando o luxuoso auxílio do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, um *regime* se faz necessário.

Regime deriva da palavra latina *regimen*, que significava regra, orientação, governo, comando, ordenamento. É evidente que a noção de regime de historicidade está ligada à ideia de regramento, ordenamento, orientação, ou seja, uma codificação que regeria a relação com o tempo mantida por dado indivíduo ou coletividade em determinada época e sociedade. Mas na língua portuguesa a palavra *regime* também se refere a um modo peculiar de alimentação, com fins terapêuticos ou estéticos, um regramento, uma ordenação, uma orientação, um comando ou um governo na hora de se alimentar, visando alcançar um objetivo, uma meta, envolvendo uma planificação do que se vai ingerir como alimento, em determinado lapso de tempo...⁹²

Sob qual regime de historicidade estarão a escola, a educação, os alunos e os professores-educadores? Neste século que ainda não completou sequer seu primeiro quarto, a perversidade de um sistema educacional acéfalo já se mostra soberana sobre as possibilidades

⁹⁰ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Pg: 184.

⁹¹ O texto da reportagem aqui apresentada pode servir como exemplo do quanto a atividade docente está precarizada: <https://revistaeducacao.com.br/2023/05/22/saude-mental-educadores/>.

⁹² ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História.” Org. Carmem Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins. In: “Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História”. Rio de Janeiro. Mauad Editora. 1ª Edição. 2016. Pg: 21

da maioria mais pobre, onde as disciplinas tradicionais do currículo e que ainda são fundamentalmente exigidas nos principais exames para acesso ao ensino superior (tão atacado quando público), são substituídas por disciplinas eletivas descoladas da realidade, implementadas sem o menor treinamento dos docentes que se veem obrigados a trabalhar com saberes (quando o são), completamente deslocados de suas áreas de estudo e até mesmo da própria realidade.⁹³ Enquanto isso, nas escolas de elite, os alunos têm eletivas que os fazem imergir em saberes úteis ao mercado de trabalho concomitantemente às disciplinas tradicionais. Na verdade, essa lógica é complementar, ignorância para os pobres e aplicabilidade prática para os ricos. O interessante é a pergunta que daí pode surgir e lançar em um mesmo rebanho de condenados pobres e ricos: “*Mas pra que serve isso?*”

Maldita aplicabilidade prática que reduz ao uso imediato e acrítico o que deveria ser lento, crítico e cauteloso. Ainda usando a comparação implícita entre elementos, no caso educação e gastronomia, como podemos “*temperar*” as aulas e a própria escola? Como marinhar de sabores o que se encontra insosso, para prover uma experiência marcante? Assim como o cozinheiro se preocupa com quais temperos, ingredientes, medidas, porções usar em um prato, deve o educador se preocupar com conteúdo, currículo, prática, ordem e caminho a ensinar em um projeto educacional.

A meta, afinal, é dar sabor. No caso, repetindo o mantra, dar uma aula que faça *sentido*, ou seja, cuja interpretação e significação por parte dos discentes os façam captar e entender os saberes ensinados, como quem aproveita dos *sabores* de um prato muitas vezes inesperado, ou se delicia com aquela receita conhecida e certa, capaz de acalentar as afetividades, memórias e sentidos.

Ah, decerto seria bom se as aulas pudessesem ser aproveitadas com o mesmo fervor de quem se lança sobre um prato muito desejado, mas não é assim de fato. Se aqui é permitido virar uma chave, para que se inclua uma outra metáfora, recurso evidentemente muito usado nesse texto pela natureza por vezes *caótica* do autor, as aulas estão para professores-educadores e alunos, o que estavam os ovos *Fabergé* para o joalheiro Peter Carl Fabergé e para a dinastia Romanov. A metáfora carece de explicação, então, ei-la: os ovos Fabergé são um conjunto de aproximadamente 50 peças, obras de arte produzidas entre 1885 e 1916. Tudo começou com o czar Alexandre III que presenteou, por ocasião da Páscoa, sua esposa Maria Feodorovna com uma das peças, que encantou a todos por sua beleza e originalidade. Ora, do presente nasceu uma tradição, e a nobreza Romanov passou a encomendar o vultoso presente anualmente, hábito

⁹³ <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>.

que se estendeu para Nicolau II até os eventos revolucionários de 1917. Evidentemente, a opulência e o desejo em torno da exclusividade das peças exigiam do joalheiro um esforço cada vez maior para prover de beleza e originalidade os mimos com os quais o czar queria agradar a mãe e a esposa (no caso de Nicolau II).

Assim, dessa forma, a expectativa dá à luz gêmeos, empolgação e frustração. O gênio (e árduo trabalho de muitos funcionários) de Fabergé, brindou o mundo com obras de arte de incalculável valor, cujo sucesso dependia do gosto de um pequeno grupo de nobres que podia se enfadar de seus rebuscados e, até exagerados, trabalhos. Para o joalheiro, a fama acumulada garantiu louros e glórias, mas e quanto aos professores?

Estes joalheiros de futuros não gozam do prestígio do artista de São Petersburgo. Professores hoje são muito valorizados quando já estão em evidência, os diversos canais de divulgação principalmente na internet popularizam docentes “atualizados”, cujas aulas muito lembram espetáculos. Mas, e quanto ao professor “ordinário”, que todos os dias labuta no chão da sala de aula, sem apoio, material ou escuta? Esses não, esses são o adversário a ser derrotado, vistos como carcereiros por muitos alunos, como os verdadeiros responsáveis (para o bem e para o mal) por alguns pais e como subalternos pouco importantes por alguns coordenadores e diretores.

Isso se dá pela intensa desvalorização atual em descobrir os *comos* e os *porquês*, pela necessidade de respostas impulsivas e, portanto, irrefletidas, mas que são confortáveis em si mesmas. Uma sociedade repleta de pessoas com compulsão por dopamina, despreza tudo que não gera o prazer da resposta imediata, fácil, sem reflexão. Odeia a “*dor de crescer*”, que impõe o desencanto do real, dura exigência do existir, já que não se dobra ao poder do convencimento ou se submete à fama de interlocutores muitas vezes despreparados.

Aulas são, em essência, práticas de preparação. De uma certa forma, existem os objetivos esperados pelos docentes, o inesperado do cotidiano escolar e a expectativa das mentes dos discentes. Como anteriormente mencionado aqui, a expectativa é mãe dos gêmeos bivitelinos empolgação e frustração. Quando uma aula por um motivo qualquer, alcança certas expectativas, na maioria das vezes dentro daquela parcela de inesperados a que qualquer ser humano está sujeito, vemos o gêmeo mais breve, a empolgação assumir o controle. É aquele dia em que alunos vão sair de sala comentando sobre o quanto algo os impactou ou vão sair silenciosos e reflexivos pela mesma razão. O problema é quando o outro gêmeo resolve aparecer, a frustração. Nesse momento, a aula não funciona, os alunos saem falando ou calados, mas por outros motivos. A crítica é quanto a postura do professor, se ele grita ou não, escreve ou não, é “legal” ou não, nada importa. O cenário está construído e nessa dramatização da vida

os papéis já foram totalmente definidos, temos o antagonista, o professor. Como cantam os Racionais Mc's na faixa “Jesus Chorou”: “*Eu sei, você sabe o que é frustração / Máquina de fazer vilão.*”

A grande questão é: “*Qual é a causa disso?*” A resposta, assim como a própria vida, é plural, múltipla. É inútil e até infantil tentar encontrar uma única causa para o “problema da educação”, até porque não é um problema, mas uma constelação de estorvos e embargos, verdadeiros buracos negros de tribulações que sugam toda a luz ao redor, mas não deixam informações e sim opiniões, em uma tenebrosa retórica que redunda em disputas de narrativas cujo objetivo principal é isentar-se da culpa, não solucionar a querela.

É uma situação em que a dureza de pensamento precisa ser aplacada por alguma outra coisa, sob pena de uma mente mais sensível colapsar (como aliás já estão colapsando). Isso é tarefa dificílima, pois não basta só exigir daquele envolvido com a escola que nutra *sentimentos, amor* por ela. Já ensinava Drummond em “Os ombros suportam o mundo” que:

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.⁹⁴

Contradicção alucinação, que exige uma postura martirizante do docente. Uma sociedade que ainda cultua, ou ao menos celebra, a imagem de uma educação “redentora”, capaz de “harmonizar” as intenções (constantemente opostas) de uma sociedade, e incapaz de pensar suas próprias antinomias. Daí se expõe, como em um palco, a necessidade de se pensar criticamente a educação, um processo longo e certamente doloroso, pois exige que se abra mão de “certezas” solidificadas a tempo demais. Não há messianismo que dure na escola de hoje, “redentorismos” são apenas meios de manter tudo como está.

Já a tendência redentora da educação tem o objetivo de restabelecer a harmonia entre os membros da sociedade, fazendo os ajustes necessários para isso. Aqui, a educação funciona como princípio regulador dessa sociedade, como se a estivesse observando de fora. Seu objetivo é manter o estado relativamente harmônico das coisas como estão.

Para isso, a classe dominante, que detém o controle dos sistemas educacionais, emprega recursos para formar cidadãos eficientes para o trabalho. Assim, esses sujeitos adquirem uma falsa oportunidade de mobilidade social.

Daí o nome redenção: é como se o Estado, enquanto agente responsável pela

⁹⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. “Sentimento do mundo”. 1^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 33.

educação, estivesse agindo com benevolência ao proporcionar às classes mais baixas chances de ascensão social por meio da instrução formal.”⁹⁵

Torna-se, portanto, necessário desorganizar para reorganizar. Sob pena de ainda alimentar para o futuro a visão do “professor-sacerdote”, do “vocacionado”, daquele ou daquela capaz de ir até as últimas consequências em seu *“solene voto de guiar os alunos rumo a um futuro melhor”*, onde finalmente serão valorizados, ouvidos e, mesmo, celebrados. Se aqui retomarmos um pouco uma pequena parte da discussão do capítulo anterior, podemos citar que, em geral, tais lembranças são póstumas. Desligados da vida, os professores outrora criticados são, na maioria dos casos, objetos de uma saudade efêmera, tal e qual certas torrentes que só existem quando há chuva.

Essa “saudade conveniente” reflete o quanto a sociedade hodierna estabelece afetos através dos usos, ou seja, você é querido e amado o quanto você entrega os resultados que aqueles que o cercam desejam. Quem quererá, em um *“futuro imperfeito”*, arriscar deixar-se amar na inutilidade? Quem nesse vasto mundo ousará dar afeto sem garantias? Existe uma (entre muitas) frase, atribuída pelas redes sociais à menina Anne Frank (embora seja de fato de autoria desconhecida), que *amargamente* vaticina: *“Os mortos recebem mais flores do que os vivos porque o remorso é mais forte que a gratidão.”* Será este o destino dos docentes? Agir como Sísifo, empurrando as pedras educacionais apenas paravê-las rolar montanha abaixo e recomeçar, sem esperança de uma mudança real?

Se for este o caso, é melhor seguir o conselho expresso no capítulo 9, versículo 60 do evangelho de Lucas e deixar que *“os mortos enterrem os seus próprios mortos”*. Pois nada haverá para o professor que não cultivar em si mesmo, *esperança*. É essa palavra pequena que dá significado para as práticas docentes e responde os questionamentos anteriores, não de forma contraditória ou antagônica, mas sim de maneira completamente dialética em essência.

Essa dialética está presente na relação de aproximação e afastamento presente no imaginário comum a respeito de educadores e professores. É fundamental que se encare o que é profissional de modo profissional de fato sem, todavia, *perder a ternura*. É possível amar profundamente sua atividade laboral sem romantizá-la como em um conto do final do século XVIII. Em última instância, cabe aqui (respeitosamente) contrariar Rubem Alves que, em “Conversas com quem gosta de ensinar” acaba colaborando para a divulgação da imagem irreal do “educador” como um vocacionado e do professor como algo comum e de menor valor por, justamente, ser profissional.

⁹⁵ <https://www.educacaolinguistica.com/post/as-tres-tendencias-da-educacao>.

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias. Destruído esse habitat, a vida vai se encolhendo, murchando, fica triste, mirra, entra para o fundo da terra, até sumir.⁹⁶

E que não se tomem essas palavras até aqui elaboradas como uma defesa de um “profissionalismo azedo”, repleto de *professionais-professores* (nesse caso) amargurados e ansiosos pelo fim da jornada em sala de aula, clamando por uma aposentadoria que além de retirá-los da escola, também levará boa parte dos parcisos vencimentos justamente quando a vida lhes exige mais recursos apenas para continuar vivendo e, com as novas regras para a aposentadoria de professores, esse quadro (extremamente hostil) tende a ficar cada vez pior.⁹⁷ Todavia, não é para apenas frisar aspectos negativos sérios e que merecem debate que este trecho se propõe. Também é preciso desmistificar a imagem construída de um azedume inerente ao *professional-professor* principalmente do serviço público, sem esquecer que qualquer ser humano inserido em um ambiente de pressão laboral constante e igualmente sem condições de exercício digno desse labor, dificilmente conseguirá exprimir um estado mental de perseverante satisfação saltando aos olhos e bochechas.

Isso se relaciona com a nova exigência social capaz de adoecer toda uma sociedade, o desempenho. Somos exigidos a desempenhar um ou vários papéis de acordo com nossa jornada do dia, a única coisa que não podemos é não sermos *excelentes*. E ser excelente o tempo todo, cansa. Byung-Chul Han, filósofo e ensaísta sul-coreano radicado na Alemanha e professor na Universidade de Berlim, alerta em seu livro “*Sociedade paliativa: a dor hoje*” que:

Na sociedade do desempenho neoliberal, negatividades como mandatos, proibições ou punições dão lugar a positividades como motivação, auto-otimização ou autorrealização. Espaços disciplinares são substituídos por zonas de bem-estar. A dor perde toda relação com o poder e com a dominação. Ela é despolitizada em uma circunstância médica.

Seja feliz é a nova fórmula da dominação. A positividade da felicidade reprime a negatividade da dor. Como capital positivo, a felicidade deve garantir uma capacidade para o desempenho ininterrupto. Automotivação e auto-otimização fazem o dispositivo de felicidade neoliberal muito eficiente, pois a dominação se exerce sem nenhum grande esforço. O submetido nem sequer tem consciência de sua submissão. Ele se supõe livre. Sem qualquer coação estranha, ele explora a si mesmo, crente de que, desse modo, ele se concretiza. A liberdade não é reprimida, mas explorada. Seja

⁹⁶ALVES, Rubem. “Conversas com quem gosta de ensinar”. São Paulo. Cortez Editora, Editora Autores Associados. 1980. Pg 11.

⁹⁷ <https://abladvogados.com/artigos/aposentadoria-do-professor/>.

livre produz uma coação que é mais dominante do que seja obediente.⁹⁸

Então, para professores, cujo trabalho muitas vezes envolve *desconstruir* para poder *construir* alguma coisa, a exigência crua por desempenho aumenta a frustração que muitas vezes a falta de aplicabilidade prática para um determinado assunto pode causar. Em suma, pedindo auxílio à Baruch Spinoza, uma *excelência do desempenho*, quando não atendida, acaba por aumentar as *paixões tristes* em docentes e discentes, gerando uma diminuição de suas próprias *potências*.

Isto posto, é preciso retomar a ideia do *profissional-professor* anteriormente abordada para, *sofisticamente*, apontar que todo aquele que, concluindo um curso de licenciatura, atua em sua área de saber transmitindo conhecimento de modo particular, ou mesmo nos setores público e privado é um professor e é um profissional, sendo também um educador. Esses seres humanos podem gostar muito de seus afazeres laborais e também podem estar bastante (e justamente) frustrados com eles. Não há dicotomia ou contradição e, valorizar a docência é muito mais que escrever linhas em papéis, adicionar vencimentos extras por supostas “metas de *desempenho*”⁹⁹ alcançadas ou dividir sobras de recursos¹⁰⁰ não utilizados ao final de um período letivo ou de mandato. Afinal, só o amor basta para dar conta de algo tão grande quanto educação? Os resultados atuais mostram que não, bem como mostram também que não falta esse tal *amor* por parte dos *profissionais-professores-educadores*, então, mais uma vez respeitosamente discordando de Rubem Alves, a maioria de nós *gosta de ensinar*, por isso ama aprender, mas nem por isso precisa tudo suportar.

Que vossa senhoria não se enfade, querido leitor e querida leitora, mas estas linhas não tem o intuito de serem verborrágicas. Antes desejam deixar claro que explicar esmiuçando é paixão que não se contém no peito de quem escreve, ao menos daqueles que o fazem com o coração antes dos dedos. Era necessário falar muito de professores e educadores antes de ligá-los a uma possível solução para um dos múltiplos “problemas da educação”. Já que esta prosa aqui se encaminha para uma parte mais prática, sem mais delongas, vamos a ela.

Não se trata da oração beneditina “*Vade retro, Satana*” ou “*Retira-te, Satanás*” aplicada à escola. Mas sim encontrar um possível caminho com um futuro mais aberto, onde alunos e professores possam aprender e ensinar com mais liberdade (de fato) e de forma mais

⁹⁸ HAN, Byung-Chul. “Sociedade paliativa: a dor hoje.” Petrópolis. Tradução: Lucas Machado. 1^a edição. Editora Vozes, 2021. Pg: 26.

⁹⁹ <https://seperj.org.br/rede-municipal-quer-saber-criterios-de-paes-e-ferreirinha-para-pagar-14o-salario-para-parcela-da-categoria/>.

¹⁰⁰ <https://extra.globo.com/economia/servidor-publico/coluna/2023/12/aprovada-lei-que-garante-abono-fundeb-a-profissionais-da-educacao-do-rio.ghtml>.

eficiente (de verdade). Não apenas através de uma “saída” da escola, mas sim de uma nova prática escolar em que a escola não é um prédio mais ou menos moderno ou bonito, a escola é (ou se torna) o mundo.

Também não se trata de retomar integralmente o método *peripatético* de Aristóteles, caminhando através de jardins e ambientes para instigar o pensamento, tampouco abraçar as castradoras práticas das “mães-tigre” asiáticas que não podem elogiar o filho em público, condenam abertamente uma nota nove em qualquer disciplina e decidem sem interferência (ou escuta) das próprias crianças, quais atividades serão por elas realizadas. A ideia é encontrar um caminho que consiga fazer realmente teoria e prática dialogarem e entrarem em consenso.

Por isso, não basta que a escola esteja inserida em sua comunidade e vice-versa, também é pouco que a escola esteja ocupando um espaço no mundo, embora isso soe estranho a princípio. Na realidade, é necessário que o mundo *seja* a escola e que o prédio que ela ocupa seja apenas uma *microscópica fração* dele. Os saberes escolares *precisam* refletir e projetar mundos dentro do nosso mundo e isso só é possível com uma teoria bem estruturada que direcione uma prática bem executada.

Definitivamente, o mundo é uma escola. Sem sombra de dúvidas, a escola é uma porta de entrada para o mundo. Existências complementares, não paradoxais, pois abrem novos espaços ao mesmo tempo em que abraçam aqueles que as atravessam. E este talvez seja o grande verbo a ser estudado: *atravessar*. É uma relação dialética de atravessamentos entre escolas e corpo escolar (docentes, discentes e todos que na escola labutam), na qual todos saem transformados de alguma forma sem que, *necessariamente*, seja sempre de forma positiva. Há que se ver e sentir a escola em seu elã, mas aqui não se busca cromatizar suas cores para produzir efeitos predeterminados, em suma, aprendendo com Reinhart Koselleck precisamos saborear os *espaços de experiência* e os *horizontes de expectativa*, para que consigamos *escolarizar* o mundo do nosso tempo.

Manifestamente, as categorias "experiência" e "expectativa" pretendem um grau de generalidade mais elevado, dificilmente superável, mas seu uso é absolutamente necessário. Como categorias históricas, elas equivalem às de espaço e tempo.

Isso pode ser fundamentado semanticamente. Plenos de realidade, os conceitos mencionados se apresentam como categorias alternativas, portanto como conceitos que se excluem, constituindo campos semânticos mais concretos, cada vez mais estreitamente delimitados, mesmo que permaneçam estreitamente relacionados entre si. Assim, a categoria do trabalho remete ao ócio, a da guerra à paz, e vice-versa, a fronteira remete a um espaço interior e outro exterior, uma geração política a outra ou a seu correlato biológico, as forças produtivas às relações de produção, a democracia à monarquia etc. O par de conceitos "experiência e expectativa" é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há

expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa.¹⁰¹

Já que a escola é, rememorando Heidegger, um *ser-aí* no mundo, cabe entender os tempos e espaços atravessados por essa existência (*existenz*) em sua trajetória pois, se hoje não somos os mesmos que ontem, por qual motivo a escola haveria de ser? A resposta óbvia é que a escola *não é a mesma*, jamais poderia ser a mesma já que tudo o que a compõe enquanto essência, alunos e professores, mudaram muito ao longo dos anos. São outras as falas, são outras as expectativas, cabe agora encontrar uma educação *outra* para dotar de sentido o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, sair da escola pode ser o impulso definitivo para que a escola finalmente *entre* no aluno, ou seja, já que aqui se propõe o mundo como escola, não existe motivo plausível para que aprender seja algo feito sempre (ou na maioria das vezes) entre as quatro paredes de uma sala de aula. Não se ignora aqui que, em geral, as escolas promovem atividades extraclasse além dos eventuais “passeios pedagógicos”, todavia esses estão muito distantes de conseguir gerar algo mais que uma emoção momentânea, já que na maior parte dessas experiências se confunde aprender de forma não convencional com ludicidade, que significa algo que visa mais ao divertimento que qualquer outro objetivo.

Neste cenário vasto chamado vida, onde o mundo cada vez mais se desdobra como uma enorme escola, a educação acaba assumindo (embora nem sempre devesse) o papel crucial (e muitas vezes cruel) de uma chave mestra. É extremamente difícil, em nossa sociedade tão contraditória, ser considerado o “portador de poderes” capazes de abrir as portas do conhecimento e da compreensão e, concomitantemente, ser também o responsável pela falência dessa mesma sociedade. Todavia, esse é o papel de uma chave mestra certo? Destraravar portas trancadas. Ainda assim, mesmo com poderes “tão amplos”, essas chaves especiais são feitas para portas específicas.

Talvez fique mais claro se alguns tipos de escola forem comparados com alguns tipos de portas. Muitas pessoas associam uma escola “tradicional” como o portal por excelência para o aprendizado acadêmico, embora isso não seja uma verdade absoluta. Existem diversos tipos de escolas capazes de promover capacitação para o mesmo objetivo. Então se torna necessário ir ao miolo da fechadura para abrir a porta de uma outra educação.

Eis aí o “segredo da fechadura”, destrancar um imbricado sistema de ranhuras que

¹⁰¹ KOSELLECK, Reinhart. “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”. Tradução: Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução: César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RJ, 2006. Pg: 307

determinam a possibilidade da estética e da dinâmica próprias do *existir*. Nesse sistema de portas e passagens, a educação patrimonial pode ser uma das particularidades em uma chave para o conhecimento. Essa educação patrimonial emerge, portanto, como o mecanismo que desbloqueia as riquezas culturais e históricas que permeiam nosso ambiente, nosso bairro, nossa vida. Neste contexto, a escola não é apenas um edifício repleto de salas de aula, mas sim um ponto de partida para possíveis jornadas de descobertas e enriquecimento pessoais, onde cada elemento (seja material, imaterial ou de qualquer outra natureza) do mundo ao nosso redor se torna uma oportunidade e cada experiência uma lição a ser aprendida.

Dessa maneira podemos entender a Educação Patrimonial como um processo contínuo e organizado, cujo foco está localizado no Patrimônio Cultural como fonte fundamental e privilegiada de aprendizado e crescimento tanto a nível individual quanto coletivo. Ao promover a interação direta com as expressões culturais em todas as suas múltiplas facetas, a Educação Patrimonial busca embaucar crianças, jovens e adultos em uma jornada ativa de descoberta, compreensão e apreciação de suas heranças culturais e históricas. Por conseguinte, tais práticas são capazes de capacitar aqueles que nelas se inserem a usufruírem melhor desses recursos culturais e assim contribuírem para a criação de novos saberes, em um processo dinâmico e contínuo de enriquecimento cultural.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.¹⁰²

De que nos vale, todavia, o conhecimento obtido através de bens culturais de uma determinada localidade ou comunidade, se esses saberes não saírem das páginas de trabalhos, artigos e pesquisas? Se o mundo é, como aqui afirmado, *nossa* sala de aula de fato é imprescindível que o corpo discente seja capaz de identificar lousas, livros e cadernos (imaginários ou subjetivos?) em cada centímetro das obras ou locais que visita quando a escola se estende para fora de seus muros. Respondendo a indagação anterior, essa espécie de *letramento cultural* ganha muito mais força à medida que consegue dotar de sentido as relações que cada discente acaba por estabelecer com os objetos culturais com os quais trava contato.

A dinâmica dessa sala de aula *diferente* da educação patrimonial se assemelha a uma

¹⁰² http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.

jornada de aprendizado. Por este caminho algumas vezes tortuoso, essa maneira diversa de educar atua como se fosse o simulacro de um guia, quase um Virgílio da obra de Dante, a nos conduzir pelas trilhas da história e da cultura, a cada curva revelando os segredos escondidos em paredes de ruínas antigas, nos detalhes de uma estátua e também nas ricas histórias transmitidas de geração em geração. Isso se dá pois ao se apropriarem conscientemente do valor dos patrimônios que resguardam, as comunidades que habitam esses territórios tornam-se também educadores ao possibilitarem a difusão de conhecimento crítico a respeito do seu patrimônio. Esses saberes *publicizados* se transformam em fatores indeclináveis para a preservação e fomento desses bens de forma contínua. Também é importante frisar a capacidade de não apenas gerar, mas também fortalecer o sentimento de pertença, cidadania e, portanto, identidade. Ora, assim como a escola pode preparar o aluno para enfrentar os mais diversos desafios presentes no mundo acadêmico, a educação patrimonial é capaz de promover a compreensão do quanto complexo pode ser o nosso passado e assim, auxiliar a construção de pontes não somente entre regimes de historicidade, mas entre formas de ver o mundo, interligando o presente ao passado e *burilando* um futuro.

Tudo isso é um exercício de metalinguagem visual, pois assim como a abertura de uma porta é capaz de revelar novos horizontes, a educação patrimonial pode nos presentear com uma visão expandida sobre o mundo e suas vicissitudes. Hoje é quase um lugar comum entender que as fronteiras entre o passado e o presente muitas vezes são “dissolvidas” por alguma conveniência e, cada monumento, artefato ou tradição, outrora uma janela para a compreensão e apreciação do nosso patrimônio comum pode ser desfeita se não for protegida. A compreensão da importância da preservação, fomento e divulgação a respeito do conhecimento patrimonial, nos habilita a adentrarmos em um vasto *salão de tesouros*, onde cada descoberta é uma riqueza a ser valorizada e preservada não apenas para um possível futuro e sim para um inevitável (e em alguns casos tardio) agora.

Nesse contexto, a educação patrimonial pode nos capacitar a entender quem nós somos e de onde viemos, mas não apenas isso. Ela também nos inspira a moldar o futuro, transmutando-se em um verdadeiro catalisador de cultura com base nos ensinamentos do passado. Para não nos determos aqui com (amis uma) analogia (bastante útil), cabe ressaltar que um catalisador acelera a velocidade de reações químicas sem que essas se percam durante o processo, ou seja, a educação patrimonial promove educação e letramento cultural concomitantemente a preservação desses bens ou saberes culturais. Ao reconhecermos a importância por vezes ignorada de preservar e valorizar nossos patrimônios culturais e históricos, estamos agindo na prática para fortalecer as bases para uma sociedade mais

consciente, mais inclusiva e menos manipulável. Não se trata, portanto, do final de uma jornada, mas de seu início. Mas que início será esse? Rememorando a ideia de que nossa sala de aula é o mundo, ver salas de aula em todos os lugares que nos ajudem a perceber que a oportunidade para abrir as portas das mentes dos estudantes para a compreensão e a transformação de suas realidades (ainda) está ao nosso alcance e, portanto, cada um de nós pode (e deve) utilizá-la sabiamente. Tudo isso em favor de um mundo mais coerente, justo e gentil para as nossas futuras gerações. Afinal, *burilamos futuros certo?*

Enquanto instrumento de “*letramento cultural*”, a educação patrimonial cumpre o papel de “fornecedor” de lentes que possibilitem ao indivíduo saltar o abismo entre a leitura e a compreensão do texto lido. Pois de fato, se muitos hoje conseguem ler linhas e conteúdos expressos em palavras, mas simplesmente não entendem aquilo que leem, é muito pior a leitura dos monumentos, saberes e demais patrimônios históricos e culturais de um determinado território.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado e até gostosamente - a “*reler*” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.¹⁰³

Essa absorção da compreensão sobre signos escritos que é o ato concreto de ler, se dinamiza a medida que o discente ou aquele que se coloca a ler entende que existe muito mais em uma palavra que sua forma escrita, ela se reconstrói em significados e intensidades, algumas vezes até se contradizendo para explicar, tal e qual um professor de história faz uso de *anacronismos controlados* para, em viagens no tempo, mostrar que *nem só de passado vive o homem, mas de toda a relação entre passado e presente que o permita projetar o futuro*.

Dessa forma, para que futuros sejam de fato projetados em imaginários muitas vezes *encarcerados* em presentes, que a história e a educação patrimonial podem e *precisam* dar as mãos, estabelecendo uma parceria e um diálogo profícuos, capazes de colorir o cinza desbotado de rotina que continuamente insiste em embotar nossa visão cansada no dia-a-dia.

Não que a rotina esteja definitivamente errada, pois o discurso hodierno que já cristalizou a mesma como “*fora de moda*”, também acabou instituindo uma adoecedora febre

¹⁰³ FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). Pg: 9.

por novidades constantes que não contribui para o bom termo do processo educacional, pois construir exige tempo e paciência, coisas que o imediatismo de um presente distorcido não permite angariar. Todavia, é no presente que se encontra a oportunidade para transformar esse quadro, criando as relações que o imediatismo insiste em desnaturalizar. A educação patrimonial e a aula de história então são aquelas pelas quais tais pretensões podem se realizar, pois evitariam a supressão de relações temporais naturais entre passado, presente e futuro.

Esta presença do tempo presente pode significar, por outro lado, um limite ao desenvolvimento do conhecimento da própria história, se essa presença significar a completa supressão das diferenças temporais entre presente e passado, tão fundamentais para o estudo da história. A apreensão do passado como diferença está no cerne da conformação da história como área do conhecimento, pois é ela que permite a experiência do descentramento – a saída do próprio centro de produção de sentido –, tão necessária à descoberta do novo que o deslocamento para passado permite. A apreensão plena da diferença temporal surge como meta necessária, ainda que inalcançável, para a tarefa de historiadores, professores e outros especialistas em história. A fuga do presente se torna, assim, condição para pensar historicamente o próprio tempo presente da enunciação, como um campo de possibilidades – e não de determinações – e em suas relações de ruptura e continuidade com o passado.¹⁰⁴

Ainda assim, é necessário inquirir *como* história e educação patrimonial podem entrelaçar seus dedos e compartilhar a palma de suas mãos para caminharem juntas. Também é necessário discutir educação patrimonial em si, suas nuances e detalhes, ainda que brevemente para que se compreendam intenções e, sobretudo, possibilidades de intervenção que permitam de fato que se construam conhecimentos novos a partir (também, mas não somente) dos conhecimentos antigos.

Ora, aprender significa *adquirir conhecimentos*, ou *instruir-se a partir de estudos*. A etimologia da palavra dá conta que o substantivo *aprendizagem* é oriundo de “*apprehendere*”, cujo significado seria apanhar, apropriar, adquirir conhecimento. Também é importante evidenciar que o verbo aprender é decorrente de preensão, que deriva do latim “*prehensionis*”, ou seja, a ação de agarrar, segurar, tomar posse, prender. Essa palavra, importante em si mesma, ganha ainda mais poder quando combinada com outra, *ensinar*. A palavra ensinar provém do latim “*insigne*” que significa assinalar, distinguir, marcar.

Expor etimologicamente essas palavras faz muito sentido quando se fala de educação, pois não há significado em guiar para fora, sem que aquele que caminha rumo ao conhecimento se aproprie do caminho trilhado, assinalando a própria existência e ressignificando seus passos.

¹⁰⁴ SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. “Revista Tempo e Argumento”, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99–129, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017099. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>. Pg: 101.

No que toca a educação patrimonial, o propósito de educar e o de aprender se completam com a prática do ensinar.

Nessa dialética (ou seria contradança?) entre a teoria a respeito daquilo que se ensina e a prática de como se ensina em educação patrimonial, estabelece-se um diálogo constante entre as ideias dos professores-educadores e as possibilidades do território mediadas pelas expectativas das comunidades locais. Esse processo de ensino-aprendizagem fomenta e, sobretudo, enseja uma troca de saberes proveitosa entre quem estuda os patrimônios e quem os experimenta no ordinário da existência. Essa comunhão de interesses facilita em muito a preservação dos bens culturais, favorece o compartilhamento constante de saberes e estimula a colaboração para a preservação desses patrimônios.

Ora, dentre os processos educativos existentes, todos tem por meta em qualquer área de ensino-aprendizagem conduzir os discentes rumo a utilização de suas potencialidades mentais para a obtenção de competências e habilidades por vezes gerais e por vezes específicas.¹⁰⁵ Para adquirir essas competências e habilidades, torna-se fundamental uma prática alinhada ao que se deseja saber, conhecer e preservar. Tudo isso pois, como diria Aloísio Magalhães, antigo coordenador do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC): “*Só se preserva aquilo que se ama, só se ama aquilo que se conhece*”.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória.¹⁰⁶

Logo, *educar* não é uma utopia ou simples desejo, mas condição “*sine qua non*” para o cultivo de afetos capazes de gerar transformações nas mentes e sensibilidades daqueles que, por ventura, encontrem em um patrimônio a possibilidade de transmutação de suas realidades. É a educação a ferramenta principal sim, mas não única para uma mudança de mentalidades, afinal nunca é demais lembrar os versos de “Lourinha Bombril” dos *Paralamas do Sucesso*: “*Caboclo presidente / trazendo a solução / Livro pra comida, prato pra educação*”.

Isso posto, faz-se necessária uma divulgação da metodologia utilizada na educação patrimonial, campo extremamente rico, todavia, também um campo de conflito. Sobretudo,

¹⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. “Base Nacional Comum Curricular”. Brasília: MEC, 2018. Pg: 9.

¹⁰⁶ Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP. In: NORA, Pierre. “Entre Memória e História: A problemática dos lugares”. São Paulo: PUC, 1981. Pg: 7.

conflito de interesses, ora entre o público e o privado, ora entre o direito à memória e a imposição do esquecimento. Nada é inocente. Para que algo seja preservado, algumas vezes quem deseja defender um patrimônio precisa se arriscar.

Dessa maneira, podemos começar a definir o processo metodológico em educação patrimonial partindo do próprio patrimônio como cerne das discussões. Enquanto se substancia como uma fonte primária de conhecimento e desenvolvimento tanto individual quanto coletivo para uma sociedade, a educação patrimonial conduz crianças, jovens e adultos em uma dinâmica ativa de absorção de significados e apreensão de pautas (ideológicas, morais e afins) a respeito de suas heranças culturais e históricas. Tal fato prepara aqueles que enveredam nessa seara a explorarem com maior eficiência seus detalhes, conhecendo mais intimamente suas possibilidades de construção de conhecimento. Em suma, a educação patrimonial tem a capacidade de ser utilizada em qualquer evidência material e imaterial, em quaisquer manifestações culturais existentes, sejam sítios arqueológicos, espaços naturais, monumentos ou mesmo objetos. Sobre isso, corrobora a visão do Iphan:

Nos últimos anos, multiplicaram-se iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial. Ao se adotar a expressão Educação Patrimonial, uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada por todo o país. Não obstante a extrema pertinência e a importância dos resultados alcançados por essas iniciativas, nem sempre se discerne uma orientação programática definida, subjacente a esse conjunto heterogêneo: ações pontuais e esporádicas de promoção e divulgação se acotovelam com propostas educativas continuadas, inseridas na dinâmica social das localidades; projetos e encontros, materiais de apoio, cadernos temáticos e publicações resultantes de oficinas se misturam a práticas significativas em que esses materiais não constituem um fim em si mesmo; ao contrário, compõem partes de processos educativos.¹⁰⁷

A grande diversidade de práticas de educação patrimonial, que certamente evidenciam a riqueza de possibilidades que esse campo proporciona, não se encerra em uma prática única. Em verdade, como é possível ver um mesmo objeto sob variados ângulos e múltiplos prismas, a educação patrimonial evoca uma certa *unimultiplicidade*, ou seja, uma variedade de coisas diferentes, mas unidas por um objetivo em comum. Assim como Tom Zé escreve na canção homônima: “*E como começo de caminho / quero a unimultiplicidade / onde cada homem é sozinho / a casa da humanidade.*”

Certamente, dentre a extensa gama de práticas e ideias dedicadas à divulgação e compreensão a respeito da educação patrimonial e defesa dos patrimônios, se destaca por seu

¹⁰⁷ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. “Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos.” Brasília, DF: Iphan, 2014. Pg: 19.

caráter desbravador e pioneirismo em um certo “rigor” metodológico que se traduz em um evidente cuidado com o eixo temático, o “*Guia Básico da Educação Patrimonial*”, trabalho meticoloso das pesquisadoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, publicado pelo Iphan. Através dessa obra, as autoras nos dão a conhecer que o patrimônio cultural não é só uma possibilidade de articulação de saberes entre diferentes atores sociais, mas se configura em uma *necessidade* de conexão entre eles. Ao se estabelecer como portal entre o presente e o passado, o conhecimento desenvolvido utilizando os processos da educação patrimonial sobre os patrimônios em si são capazes de levar seu público, de qualquer faixa etária, a se envolver realmente com os saberes intrínsecos aos objetos, tomando posse dessa herança por vezes esquecida e ressignificando seus sentidos. Ato de fato fundamental quando se pretende realmente incorporar algo a si e não apenas se imiscuir, que significa participar ou emitir opinião sobre algo que não lhe diz respeito.

O “*Guia Básico da Educação Patrimonial*” institui práticas de ações educativas divididas em quatro fases: observação, registros, exploração e apropriação, cada uma com objetivos próprios. Durante a fase de observação a ideia é estimular o educando através de exercícios de percepção tanto visuais quanto sensoriais, através de perguntas, experiências, comparações, anotações dentre outras práticas, com o objetivo de identificar o objeto, quais seriam suas funções e o que este significa, facilitando a preensão de seus signos inerentes. Durante o momento de registro a meta é a construção de evidências desde desenhos, palavras escritas ou meramente verbalizadas, assim como fotografias, gráficos, plantas e maquetes, tudo isso para garantir uma espécie de fixação do conhecimento, interligando o desenvolvimento da memória a uma análise crítica capaz de estimular pensamentos lógicos e intuitivos. Já no que tange a fase da exploração é necessária uma parceria entre os alunos e o professor (quando pensamos essas práticas em um ambiente exclusivamente escolar), onde em uma análise compartilhada o levantamento de hipóteses não seja uma “dádiva” exclusiva do que se encontra no papel de docente, mas que possibilite a discussão, questionamento, busca em outras fontes (bibliotecas, jornais, arquivos, entrevistas, cartórios) e mesmo avaliações quando necessário, cuja meta é a análise e interpretação das evidências recolhidas concomitantemente a um julgamento crítico do processo até então. Finalmente, ao alcançar a quarta e última fase, chegamos ao momento da apropriação, onde podem ser feitas releituras, recriações, dramatizações, interpretações diversas em diferentes formas de expressão como dança, drama, escultura, poesia, música, filme, vídeo, enfim, a paleta é extensa e múltipla para que se exerce a capacidade de expressão,

participação criativa, apropriação e valorização dos bens culturais.¹⁰⁸

A princípio, observando friamente o guia, alguém poderia imaginar que o texto e sua metodologia seriam uma barreira a outras práticas com ideias e ações diferentes do que se propunha até então. Não é esse o caso. O guia de fato serve como uma espécie de “caminho seguro”, referendado pelo manifestado conhecimento de suas autoras, mas não é o único caminho, verdade e vida em relação a produção de saberes nos campos do patrimônio cultural e da educação patrimonial.

De fato, a partir de 4 de agosto de 2000, o campo do patrimônio se expande consideravelmente com a promulgação do Decreto-Lei nº 3.551, que estabelece o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial constituintes do patrimônio cultural do Brasil. Reza o decreto que:

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

§ 3º Outros livros de registro poderão ser abertos para a inscrição de bens culturais de natureza imaterial que constituam patrimônio cultural brasileiro e não se enquadrem nos livros definidos no parágrafo primeiro deste artigo.¹⁰⁹

O maior desafio é compreender, ou tentar ao menos conciliar, os aspectos da inegável eficiência metodológica presente no *Guia Básico da Educação Patrimonial* com as conveniências teóricas nele apresentadas. Quem lê o Guia sem cuidado, pode criar raízes em uma prática eficiente nele proposta, mas que se não adaptada aos dias atuais corre o risco de se tornar demasiado conservadora por suprimir mais possibilidades de atuação e isso é o oposto do que se deseja em um campo com tantas possibilidades de atividades.

¹⁰⁸ IPHAN/Ministério da Cultura. HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; QUEIROZ, Adriane. (orgs.) “Guia básico de Educação Patrimonial”. Brasília: Iphan, 1999. Pg: 9.

¹⁰⁹ BRASIL. Decreto nº3.551, 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. Publicado no DO em 7 de agosto de 2000.

Essas etapas não são rígidas, ordenadas, ao contrário, são flexíveis e transversais, se sobrepondo. O mais importante é que mais do que uma metodologia, a educação patrimonial seja oportunidade onde as pessoas façam o exercício do diálogo, da troca, da interação, do enriquecimento, do levantamento de demandas e a busca coletiva de caminhos, ferramentas e parcerias a seguir.¹¹⁰

A ampliação de possíveis metodologias está diretamente atrelada ao decreto da portaria do Iphan número 137, de 28 de abril de 2016, publicada no diário oficial de 29 de abril do mesmo ano. Nela se estabelecem novos marcos normativos da Educação Patrimonial, que sepultam definitivamente a ideia de que a mesma seja um campo exclusivo para arqueólogos. Portanto, métodos serão tão múltiplos quanto o são aqueles que desenvolvem estratégias para lidar com a cultura e os patrimônios como *objetos de conhecimento não totêmicos*.

Art. 1º. Instituir um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial – EP enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do Iphan.

Art. 2º Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades.

Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial:

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

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

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

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

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

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

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

VIII – considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.¹¹¹

¹¹⁰ COSTA, Sabrina Campos. O Patrimônio Cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. “Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade”; Organização: Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014. (Caderno 4). Pg: 17.

¹¹¹ BRASIL. Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016. disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf>. acesso em: 29 mai. 2024.

Ao utilizarmos a imagem do totém, resgatamos o conceito do símbolo que, por ser sagrado, não pode ou admite ser questionado. O totém acaba por se tornar uma espécie de protetor do clã, tribo ou coletividade, mas essa visão pode ser usada sem restrições aos objetos estudados na Educação Patrimonial? Se nos utilizarmos dessa perspectiva, não será saudável, certamente, “*sacralizar*” objetos a ponto de não os questionar quando se estuda algo em Educação Patrimonial. Não podemos transformar o objeto patrimonializado em um ícone indiscutível, sob o risco de perdemos coisas essenciais do processo de ensino e aprendizagem que são a dúvida, o questionamento e a alteridade. Problematizar o objeto, em suma, não é destituí-lo de sua função, mas sim dotá-lo de novos significados através de perguntas que longe de tirá-lo de seu patamar de importância, emprestam adornos para que seja ainda mais interessante aos olhos de todos que por ele se interessam.

Afinal, nada é mais pedagógico que perguntar. Desde a mais tenra infância são as perguntas que movem o mundo, nossos primeiros professores são nossos familiares sanguíneos ou afetivos, bombardeados continuamente com porquês intermináveis de mentes para as quais o mundo está prenhe de novidades e, por isso, parece sim tão maravilhoso.

A pergunta sempre será a chave de qualquer aula, esteja ela localizada em uma sala tradicional com seus quadros, murais, carteiras e paredes, ou esteja ela em algum objeto localizado em um bairro do subúrbio ou do centro de uma cidade. É através da pergunta que esse objeto inanimado ganha vida e passa a ser lido e interpretado por aqueles que o cercam, o ato de perguntar liberta o dito objeto e quem pergunta de celas muito robustas, feitas de ignorância e silêncio.

Perguntar, portanto, impede o patrimônio de se tornar anacrônico, uma vez que as dúvidas sempre irão atualizar sua essência. Essas perguntas, mais do que simples indagações sobre questões imediatas, são possibilidades de democratização de conhecimentos, já que aquele que está exercendo o papel de *professor-educador* não deve agir de modo a impor suas visões de mundo, crenças pedagógicas ou atitudes pessoais sobre os educandos, mas construir pontes que auxiliem aqueles que estão no processo a alcançarem seu próprio *esclarecimento* (*aufklärung*). Isso se dá pois, se o processo de educação patrimonial envolve em alguma graduação uma espécie de *letramento cultural*, este se torna automaticamente emancipatório para aquele que *educa a si mesmo* concomitantemente é *instruído também por outros*. Eis as pontes antes citadas. Ao mesmo tempo em que recebemos de outros materiais para erguermos nossas pontes sobre nossos “*Teveres*”, descobrimos em nós mesmos ricas matérias-primas para que o construído em nós seja, de fato, *nossa*. Expõe nesse sentido Immanuel Kant:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.¹¹²

Estabelecendo um exercício de imaginação, tendo como objetivo concluir as divagações sobre a relação entre autonomia, educação patrimonial e possibilidades de atuação, é preciso lembrar que o cerne dessas discussões está nas pessoas que serão impactadas pelos patrimônios que as circundam e não encerradas nos objetos ou lugares nos quais esses mesmos patrimônios se localizam.

Tudo isso pois não podemos perder de vista que as pessoas *estão e são* no mundo, conjugando esses verbos em suas próprias existências. É importante rememorar o conceito de “*dasein*” do filósofo alemão Martin Heidegger, se de fato quisermos propor uma experiência mais concisa e completa (também complexa, por que não?) da relação entre os patrimônios históricos e culturais, sejam eles materiais ou imateriais com aqueles que vão apreender experiências ao lidar com eles. Esclarecendo, todo patrimônio enquanto coisa é um *ente* que está no mundo, mas não muda esse mundo por si mesmo. Já o ser humano é diferente, ele não escolheu estar neste mundo, sequer neste (estrato de) tempo (haverá futuro melhor?), mas é capaz de escolher a cada instante aquilo que deseja ser, empregando toda sua capacidade e vontade em realizar essa meta. É importante ressaltar que ao transformar sua existência em projeto, o “*dasein*” só o realizará plenamente ao findar sua existência neste mundo no qual foi jogado.

Ainda assim, uma dúvida se impõe: qual é a interseção entre os patrimônios, a educação patrimonial e as pessoas? Ora, é simples. Ainda recorrendo ao exemplo de Heidegger, é o estabelecimento de uma “*experiência autêntica*”, onde a pessoa (*ser*) que trava contato com o patrimônio (*ente*), cercada e amparada por alguma prática de educação patrimonial, percebe que a existência daquele patrimônio (*ente*), está mediada pela sua própria vida. O ente não morre pois nunca teve escolha, mas pode cessar de existir da forma como o ser é capaz de enxerga-lo, já que esse ser, sim, perece. Por isso a educação patrimonial (*experiência autêntica*) é, e precisa ser, plural e democrática.

Dessa forma, torna-se mais simples imaginar o seguinte: uma pessoa está diante de um patrimônio histórico e cultural, seja ele material ou imaterial. Tradicionalmente, a pessoa (*ser*)

¹¹² KANT, I. Resposta a pergunta: “O que é esclarecimento”? In: _____. “Textos seletos”. Tradução de Emanuel C. Leão. Petrópolis: Vozes, 1985. Pg: 100.

seria uma entidade distinta do patrimônio (ente). Durante uma aula, o ser agiria sobre o ente, inquirindo, observando, tocando se possível. Embora se possa pensar nessa experiência como simplista ou mesmo limitada, através da aula ocorre uma interseção, que nos possibilita entender o ser e o ente (pessoa e patrimônio) não existindo enquanto entidades isoladas, mas como parte de um todo, muito maior, chamado de “*mundo*” (nossa sala de aula, se recorda?). Ao interagir com o patrimônio, a pessoa não está apenas agindo sobre um objeto externo, na realidade acabam estabelecendo uma “cuidadosa troca”, onde o conhecimento que se estabelece em um ser, pode gerar o desejo de outro ser estabelecer a sua própria experiência com o ente. Desse modo, não somos meros observadores passivos do mundo, mas aqueles que rompem a dicotomia entre pessoa e patrimônio quando mediados pela educação patrimonial. Uma vez estabelecido esse elo, toda a separação entre um e outro se torna uma ilusão, pois através da experiência da educação patrimonial, pessoa e patrimônio estão permanentemente unidos e inseparáveis.

Essa riqueza de possibilidades estabelece a necessidade de práticas igualmente multiplas. É importante proteger o patrimônio e a educação patrimonial de ações “*fetichistas*”, que em última instância não democratizam o acesso ao patrimônio, bem como criam *nichos* nos quais apenas certos grupos determinam o que é válido e pode ser considerado patrimônio ou educação patrimonial. Não é segredo que durante muitos anos, cultura era algo delimitado, determinado e considerado de uso exclusivo das elites econômicas principalmente no Brasil. Popularizar a educação patrimonial é, de certa forma, manter a população e as comunidades na luta pelo direito à memória.

Trata-se de uma posição dialógica, de participação total, democrática. A educação patrimonial, nessa perspectiva, comprehende o patrimônio atrelado ao direito à memória: todos têm o direito de indicar suas referências culturais, que devem ser preservadas, e, dessa forma, ele deve contribuir para que todos os cidadãos e grupos sociais tomem a sua História nas mãos, [...] É a possibilidade que todos têm de se colocar, propor, gerir aquelas referências culturais que lhes representam. A patrimonialização das referências culturais passa a ser um direito social. Um direito que todas as comunidades formadoras da sociedade brasileira possuem: o direito de pronunciar suas memórias.¹¹³

Pode parecer óbvio a princípio a ideia de que todo ser humano possui direito à memória. Resguardar aquilo que lhe é caro não parece ser algo que vá causar alguma comoção ou

¹¹³ DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. Revista CPC, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 25, p. 140–162, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337..> Acesso em: 6 jun. 2024. Pg: 154, 155.

problemas maiores, todavia não é bem assim quando a memória em si está envolvida com alguma questão cultural. Para perceber isso, basta perguntar: a quem essas memórias pertencem? Fica evidente que muitas comunidades tradicionais geralmente tem suas memórias folclorizadas por agentes externos, seus saberes reduzidos a curiosidades “pitorescas”, mas dificilmente tem suas práticas culturais realmente validadas por aqueles mais abastados como patrimônios válidos de fato.

Torna-se então uma árdua seara a cuidar, quando o campo a ser cultivado no que tange aos patrimônios culturais está em ermos como o sertão carioca, onde qualquer aventura na área da cultura muitas vezes encontra resistência até mesmo entre seus moradores, que contraditoriamente, deveriam ser os mais interessados em multiplicar e divulgar suas riquezas escondidas. Dito isso, é cada vez mais urgente que ações eficientes em educação patrimonial sejam feitas nesse contexto.

É evidente que tudo isso carece de uma profunda e bem estabelecida *problematização* do patrimônio cultural, afinal não é possível que se espere dos discentes uma *apropriação* (para usarmos os termos do Guia) adequada da riqueza presente em determinado bem se o mesmo não sofre uma interferência apropriada no que tange a criação de sentidos para quem sobre ele passa a refletir. Como já afirmado anteriormente nesse texto, se nossa sala de aula é o mundo, não há razão para cercear o pensamento sobre um patrimônio esteja ele onde estiver.

Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber(-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser “conscientizadas” acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se veem representados.¹¹⁴

Como seria possível então, estabelecer uma prática problematizadora em educação patrimonial que consiga conciliar com eficiência elementos teóricos capazes de enriquecer a apreensão e a geração de novos saberes? Uma solução possível pode ser o abandono da *ilusão de controle* que muitos, sejam professores-educadores ou não, pensam possuir sobre conhecimentos e objetos principalmente no campo do patrimônio, esquecendo ou preferindo ignorar que novos significados podem brotar a cada instante nesse terreno de beligerâncias e disputas.

¹¹⁴ TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Pg: 56 In: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15091>.

Em última instância, o que se convencionou chamar de *ilusão de controle* se trata de um viés de cognição bastante específico, capaz de levar pessoas a realmente acreditarem que possuem mais controle sobre coisas, acontecimentos e situações do que realmente têm. Em suma, alude a uma busca fundamental da psiquê humana por previsibilidade, que gera uma confortável sensação de segurança, frente ao desconhecido que, por ser residência da incerteza, tira a paz de espírito (tão) necessária a uma mente que anseia por ser estável.

De uma certa maneira, essa *ilusão de controle* também se aplica ao campo do patrimônio. Não é novidade e, infelizmente não é incomum, que muitos dos documentos gerados nesse campo tenham uma característica determinista, estabelecendo padrões fechados de entendimento sobre práticas como o próprio Guia Básico da Educação Patrimonial. Também é interessante observar pelo prisma de Boaventura Sousa Santos, onde as epistemologias dominantes estão em contraposição à visão horizontal das chamadas epistemologias do Sul, um típico alinhamento ao modelo moderno de pensamento do ocidente, que estabelece o que é conhecido como “pensamento abissal”.¹¹⁵

Dessa forma, multiplicam-se os trabalhos (ainda bem) sobre o que seria educação patrimonial, explicações muito bem fundamentadas sobre o que é patrimônio (o que acaba marcando também o que *não é*), cada vez mais as relações entre memória, história e identidades são abordadas, sem falar evidentemente, de riquíssimos trabalhos sobre a multiplicidade da cultura. Entretanto, algo ainda se acumula no terreno da dúvida, gerando o questionamento: se a ideia é sensibilizar agora e, no futuro, continuar sensibilizando as gerações vindouras, ainda existirá espaço para a abstração? Para assimilar, significar e ressignificar um conceito? Esse questionamento é necessário pois, no momento atual no qual o vício em velocidade e respostas imediatas exclui do cenário a possibilidade de qualquer reflexão mais lenta, torna-se virtualmente impossível obter a necessária atenção e, sem ela, não se alcança resultado algum.

Obviamente, não se pode comparar a assimilação de um conceito com a obtenção de maestria sobre algum movimento mecânico por exemplo. A repetição mediada de um exercício pode ser extremamente benéfica para o corpo, tonificando-o e abrindo espaço para muitas possibilidades, todavia o mesmo não se dá para a formação de conceitos, algo obtido (principalmente) por atividade mental, também é importante ressaltar que simplesmente oferecer conceitos prontos e acabados é algo a ser evitado, pois desconsidera a capacidade do público envolvido (seja qual faixa etária tiver) de construir uma compreensão própria sobre

¹¹⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). “Epistemologias do Sul”. Coimbra: Almedina; CES, 2009a. Pg: 23-72.

aquilo que está vivenciando.

Conceitos são construídos no desafio e por meio do estímulo com o contexto no qual os sujeitos estão emersos e, neste sentido, o início é sempre a realidade e a experiência prática, a partir da qual se chega ao que pode ser definido como cultura, memória, identidade e patrimônio. Neste sentido, o movimento vai da realidade em direção à construção de conceitos, esse desempenhando a etapa final do processo. Inverte-se, assim, a forma como, tradicionalmente, a educação patrimonial tem atuado.¹¹⁶

Assim evidencia-se a necessidade de coadunar prática e teoria de modo que se alcancem sentidos para aqueles que estão imersos no processo de educação patrimonial. Criar, guardar, conseguir estabelecer certa permanência com um sentido se eleva como um rompimento com o sentimento de angústia gerado pela dualidade de Schopenhauer entre “a ânsia de ter e o tédio de possuir”. Isso ocorre pois o patrimônio guarda essa dualidade: a dor por não possuir certo “status” ou ter reconhecido certo merecimento, se transforma no tédio por após tê-lo alcançado, não ver refletido nos outros o mesmo brilho que pensa emanar de si. E muitas vezes é assim que caminha quem lida com o patrimônio, já que na sociedade moderna as relações não tem estabilidade dadas a sua liquidez e as emoções, campo necessário a qualquer atividade que se pense *humana*, estão cada vez mais mercantilizadas. Se todo esse poder não traz a sensação de completude, resta somente o martírio do vazio.

Por isso, a educação patrimonial deve estar profundamente comprometida com a superação de uma concepção da transmissibilidade da cultura, bem como da própria informação em si. O objetivo a princípio deve estar focado na compreensão desse processo de ensino e aprendizagem como potencializador da geração de uma consciência crítica a respeito do mundo enquanto sala de aula e as realidades que permitem o reconhecimento vindo de outros capazes de se enxergarem como sujeitos de suas próprias histórias, agentes culturais natos, por isso conscientes de suas responsabilidades em clamar quaisquer transformações necessárias.

Enfim, a ideia de uma educação patrimonial que tem por meta ser um renovo diante de um cenário que luta ainda por reconhecimento diante de uma sociedade pouco habituada a valorizar a permanência, não pode evitar partir da aceitação que existem problemas que precisam ser descobertos e pensados. O entendimento do valor de certas práticas consideradas conservadoras, não pode inibir o nascimento de novidades, concomitantemente as novidades não precisam apagar o pioneirismo dos que se arriscaram e fizeram antes. A maior vantagem do nascimento de novas práticas, é o estabelecimento coletivo de novos conceitos, teorias e

¹¹⁶ SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. Teias, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>. Acesso em: 11 jun. 2024. Pg: 11.

práticas, bem fundamentadas (na teoria) e experimentadas (no campo).

Estas linhas, portanto, lançam-se não sem cuidados, sobre a educação patrimonial enquanto forja de conceitos, identidades, propostas de intervenção capazes de gerar *afetos* fortes o suficiente para transformar realidades, pensamentos e atitudes. Sempre é fundamental ressaltar que, nesse sentido, a educação patrimonial é capaz de instigar desejos que fortaleçam esses *afetos*, tanto no sentido do objeto para quem o estuda ou observa (talvez se possa definir como *passivamente*), quanto no sentido de quem estuda ou observa o objeto para ele em si (*ativamente*). Nas palavras do filósofo Baruch Spinoza, ter atitudes capazes de despertar *paixões alegres* que nos impulsionem a viver mais e melhor, em uma existência harmônica com o patrimônio, não partindo de valorações transcendentais como “*bom*” e “*ruim*”, mas como algo imanente que consegue estabelecer o que faz bem e mal.

Quanto ao bem e ao mal, também não designam nada de positivo a respeito das coisas, consideradas em si mesmas, e nada mais são do que modos do pensar ou de noções, que formamos por compararmos as coisas entre si. Com efeito, uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo e ainda indiferente. Por exemplo, a música é boa para o melancólico; má para o aflito; nem boa, nem má, para o surdo. Entretanto, mesmo assim, devemos ainda conservar esses vocábulos.¹¹⁷

De fato, o ofício do historiador se não se reinventa cada aula dada, certamente se adorna de novos campos, ideias e parcerias quase que simbióticas sempre que estende seu olhar sobre a matéria-prima principal de seus fazeres, o tempo. Essas relações de saber, em certos momentos prazerosas, em outros conflituosas, continuam a instigar mentes e corações, proporcionando encontros que mudam pensamentos e atitudes, mas que, sobretudo, transformam pessoas.

Desse modo, ao conceber uma proposta de intervenção didático-pedagógica, a ideia central era acolher essa multiplicidade de experiências e visões que o ensino de história propicia, levando a um projeto capaz de abranger plenamente a diversidade das escolas envolvidas. Para isso, foram considerados os contextos específicos de cada uma das instituições participantes, respeitando-se as características singulares de cada grupo de alunos e docentes. Por conseguinte, a grande busca era fazer da educação patrimonial um instrumento que não apenas ensine (o que já não é pouca coisa), mas que também dialogue com as vivências e o patrimônio local de cada comunidade visitada, valorizando o que há de único em cada uma. O resultado foi um conjunto de roteiros capazes de unir teoria e prática, incentivando uma

¹¹⁷ SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. “Ética” / Spinoza; [tradução de Tomaz Tadeu]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Pg: 157.

aproximação viva e significativa com a história.

Nessa proposição de intervenção didático-pedagógica, foram beneficiadas um total de quatorze escolas (originalmente seriam apenas 12), cujas especificidades foram respeitadas, culminando em quatorze roteiros diferentes, afinal a pluralidade deve ser levada em conta quando se trabalha com educação patrimonial. Dessas quatorze escolas, cabe especificar que duas eram federais, quatro eram estaduais e oito eram municipais, atendendo um total de 554 alunos (entre 6 e 71 anos) e 42 professores. A “Jornada ao Oeste” se provou uma prática bastante profícua e eficiente.

Tabela 1 – Lista de escolas atendidas

Escolas atendidas					
Nome da escola	Bairro	Jurisdição	Escolaridade	Alunos	Professores
Colégio Estadual Raymundo Correa	Campo Grande	Estadual	EJA - Ensino Médio	39	3
CIEP 392	Santa Cruz	Estadual	Ensino Médio	38	2
Colégio Estadual Monteiro Lobato	Campo Grande	Estadual	EJA - Ensino Médio	39	2
Colégio Pedro II - Unidade Realengo	Realengo	Federal	Fundamental II	38	2
Escola Municipal Padre Leonel Franca	Realengo	Municipal	Fundamental II	40	2
Colégio Estadual Irineu José Ferreira	Campo Grande	Estadual	Ensino Médio	45	3
Escola Municipal Zélia de Oliveira Pinho	Santa Cruz	Municipal	Fundamental II	40	2
Escola Municipal André Vidal de Negreiros	Santa Cruz	Municipal	Fundamental II	39	2
Escola Municipal Célia de Oliveira Camargo	Inhoaíba	Municipal	Fundamental II	39	2
CAP-UFRJ	Lagoa	Federal	Fundamental I	37	12
Escola Municipal Miguel de Oliveira	Cosmos	Municipal	Fundamental II	40	2
Escola Municipal Fernando Rodrigues da Silveira	Costa Barros	Municipal	Fundamental II	40	2
Escola Municipal Emilio Carlos	Guadalupe	Municipal	Fundamental II	40	2
Escola Municipal Oswaldo Teixeira	Quintino	Municipal	Fundamental II	40	4
				554	42

Fonte: O autor, 2024.

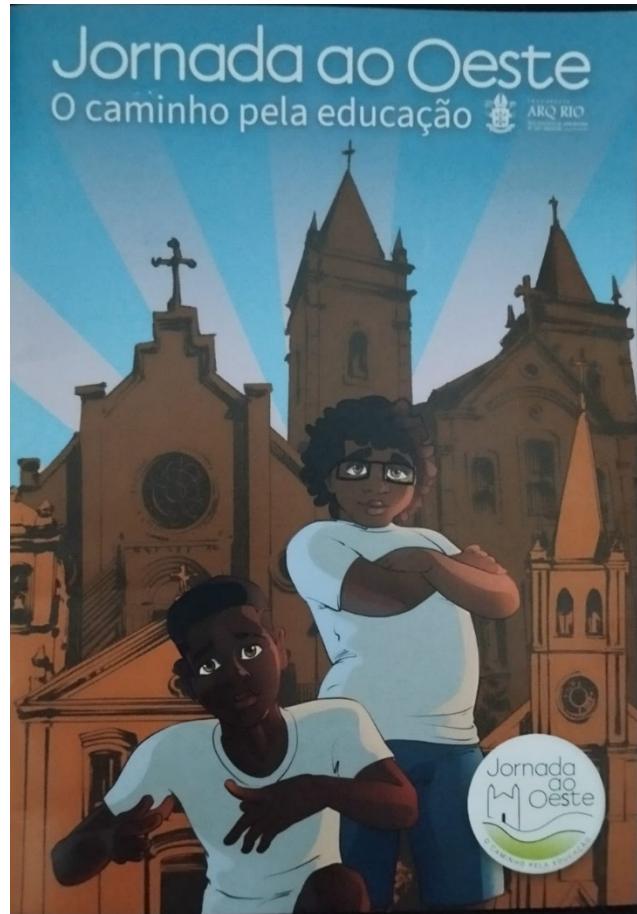
Toda essa prática pedagógica foi cuidadosamente pensada para maximizar a apreensão de conteúdos e disponibilizar o entendimento acerca da importância do patrimônio, além de proporcionar um ambiente seguro para os alunos. Por isso, junto a aula de campo foi ofertado almoço com bebida e fruta, além de água disponível por todo o trajeto. Os estudantes também receberam camisas do projeto e material didático, composto por um gibi, também entregue para os acervos de cada escola participante, que os incentivava a conhecer mais sobre educação patrimonial e assim disseminar o que haviam aprendido. Cabe ressaltar que todos os trajetos contaram com a presença de uma profissional de enfermagem para auxiliar em qualquer intercorrência, o que felizmente não ocorreu.

Figura 15 – Exemplar da blusa distribuída no projeto



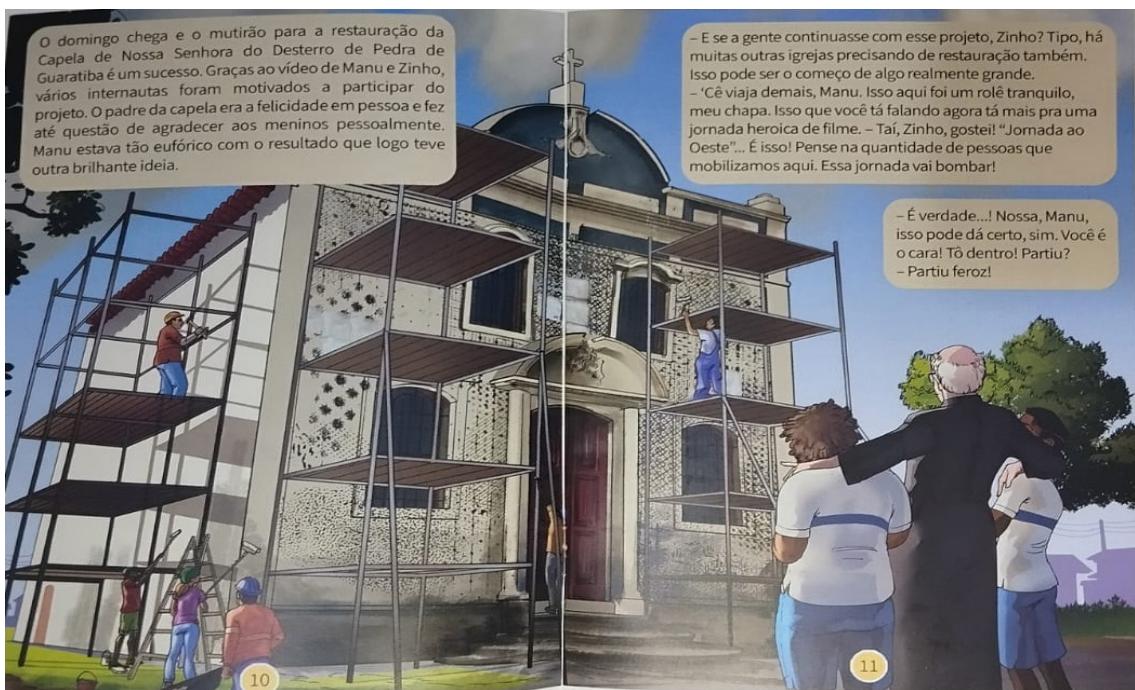
Fonte: O autor, 2024.

Figura 16 – Capa do gibi distribuído como material didático



Fonte: O autor, 2024.

Figura 17 – Parte interna do gibi



Fonte: O autor, 2024.

Figura 18 – Aula de campo do dia 31 de março de 2023



Inventário ArqRio - Jornada ao Oeste EP.01

↪ Não listado

Fonte: O autor, 2024.

Figura 19 – Aula de campo do dia 14 de abril de 2023



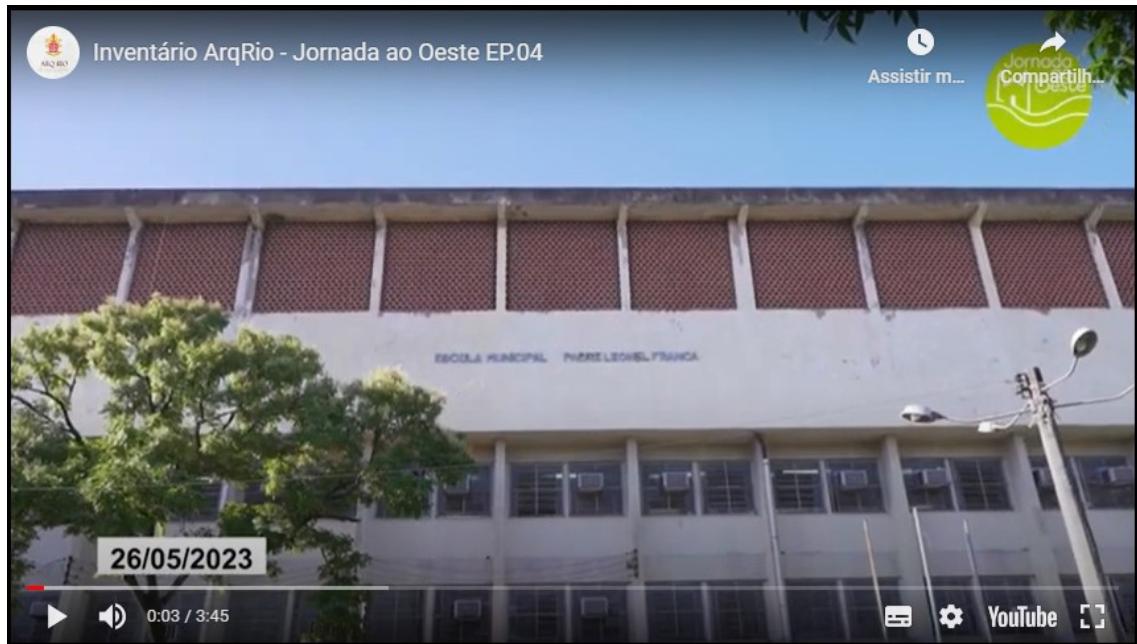
Fonte: CIEP 392 Mário de Andrade <https://www.youtube.com/watch?v=99fha1zYw9g>.

Figura 20 – Aula de campo do dia 05 de maio de 2023



Fonte: CPII Campus Realengo <https://youtu.be/rQwMxwOXC6w>

Figura 21 – Aula de campo do dia 26 de maio de 2023



Fonte: E. M. Padre Leonel Franca <https://youtu.be/ttDJ5zvEVWo>.

Enfim, a prática didática aqui apresentada se mostrou eficiente pois contou com o apoio de elementos externos, que a fizeram passar por uma verdadeira “*hipertrofia pedagógica*”. Esse fortalecimento foi o que transformou uma ideia embrionária de aula de campo em algo muito maior, um projeto que veio de encontro às potencialidades deste professor, bem como

uma proposta de intervenção junto ao patrimônio bastante similar. Ainda assim, a maior riqueza obtida por essa prática é a transformação interna realizada nas mentes e corações de cada estudante que pôs o pé nas estradas do sertão carioca.

Que cada prática no campo da educação patrimonial encontre pessoas que por elas se encantem, que cada ideia para defesa, divulgação e fomento de cultura tenha êxito em suas ambições e, que tenhamos gentileza e vontade para que esse mundo, nossa sala de aula, veja de fato seus bens patrimoniais e culturais mais que simplesmente preservados, veja esses bens *vivos*.

CONCLUSÃO: O ACASO VAI ME PROTEGER ENQUANTO EU ANDAR DISTRAÍDO

Enfim, começar pelo fim não é tão contraditório assim quando alguém conhece um pouco de mim. Nossa partitura sobre as desventuras e aventuras do patrimônio em Pedra de Guaratiba se encaminha para sua resolução, mas não pense que tudo está acabado, pois assim como na dialética uma síntese se transforma em nova tese, também nessas linhas um desafio só se soluciona para apresentar outro desafio.

Também terminar pelo começo transforma, tinge e tece uma tapeçaria de novas perspectivas. Quando revisitamos as origens de uma ideia, de um projeto ou de uma história, de uma certa maneira retiramos dos frutos que colhemos no processo, as sementes que, com o tempo, irão germinar se plantadas em solo adequado, em flores e frutos tão complexos e significativos quanto aqueles que lhes deram origem. Ao abordarmos o começo no fim e o fim no começo, revisitamos o “Futuro Passado” de Koselleck, afinal uma aula de história nunca pode esquecer dos “*espaços de experiência*” e dos “*horizontes de expectativa*”, como deixa claro a letra de “*Depois do Começo*” do grupo Legião Urbana: “*E depois do começo, o que vier vai começar a ser o fim.*”

Dessa forma, não se objetiva nesses trechos escritos apenas permitir uma compreensão mais profunda do desenvolvimento de um lugar ou ideia, assim como das mudanças a eles inerentes, mas também iluminar as raízes das propostas e seus pontos de partida que, muitas vezes, ficam ocultos de nós mesmos à medida que avançamos. Logo, reexaminar o que foi criado, do início ao fim, proporciona uma visão mais completa e enriquecida, além de revelar uma espécie de continuidade sobre o que foi estudado, “*lançando as sementes*” que se tornarão a evolução do anteriormente proposto e moldando o início de outros percursos, outras histórias.

O objeto de estudo principal desta dissertação é o patrimônio, que em sua multiplicidade de exemplos e possibilidades se estendeu sob nossos olhos através da Banda Deozílio Pinto e demais espaços físicos espalhados pelos logradouros da Pedra de Guaratiba, constituindo um território fértil em demonstrações de cultura e história, distante (*bastante distante*) do constantemente visto e revisto centro da cidade do Rio de Janeiro.

Como trabalhar, porém, historicamente essa multiplicidade de artefatos históricos materiais e imateriais em um território tão pequeno? Como garantir que a ação do tempo não desgaste literal e metaforicamente esses exemplares da cultura presentes nesse espaço? Uma resposta possível que se apresentou como saída foi a aposta ousada em um recurso simples, mas

tão poderoso quanto contraditório para professores de história, o sempre polêmico “*anacronismo*”.

Entre o atual e o antigo, quem pretende controlar o jogo do anacronismo deve, portanto, jogar com cautela; a maior mobilidade é requerida: é preciso saber ir e vir, e sempre se deslocar para proceder às necessárias distinções. Em outros termos, nenhuma identificação com sentido único é duradouramente possível: [...] Nem tudo é possível absolutamente quando se aplicam ao passado questões do presente, mas se pode pelo menos experimentar tudo, com a condição de estar a todo momento consciente do ângulo de ataque e do objeto visado. A verdade é que, ao trabalhar em regime de anacronismo, há ainda mais a tirar da caminhada que consiste em voltar para o presente, com o lastro de problemas antigos.¹¹⁸

Evidentemente não se trata de um *anacronismo* qualquer, mas de um “*anacronismo controlado*”, capaz de instruir enquanto *viaja no tempo*, facilitando dessa maneira, a construção de relações e ressignificações dessas peças, apetrechos, instrumentos, artefatos ou exemplares históricos. Trata-se de *desconstruir* para *construir*, assim sendo, *começar pelo fim* ou *terminar pelo começo* fazem um excelente paralelo com formas de raciocínio dedutivas e indutivas enquanto formas de expressão epistemológicas.

Ora, para que fique claro, é preciso diferenciar um pouco o que são essas formas dedutivas e indutivas de raciocínio, para que assim, essa afirmação ganhe clareza e consistência. O raciocínio de modelo dedutivo é uma forma de pensar que se inicia com uma ou várias reivindicações e termina com uma forma diversa de organizar o que foi pensado, chamada de conclusão. A verdade da conclusão é garantida pela validade do processo de raciocínio. Já o raciocínio indutivo, por outro lado, tem outra abordagem. Ele se organiza pela existência de uma ou de muitas premissas, tentando generalizar através delas o que é verdade *em alguns casos*, o que é *provável* que seja verdade no geral.

A dedução faz uso das regras da lógica para, posteriormente alcançar uma conclusão. No caso, se as premissas são verdadeiras e as leis aplicadas estão corretas, então a conclusão é, *necessariamente*, verdadeira. Não é muito difícil exemplificar isso, basta usar o clássico modelo de silogismo presente em vários livros e espaços digitais: “*todos os homens são mortais. Sócrates é um homem. Logo, Sócrates é mortal...*”. A conclusão da mortalidade de Sócrates deriva das duas premissas anteriores. Quanto ao raciocínio indutivo, cabe às premissas o fornecimento de forte apoio à conclusão vindoura, mas a verdade da conclusão não é garantida, pois esse modelo de raciocínio não se utiliza de modelos universais de leis, tais como a lógica. Exemplificando, poderia ser dito: “*Tenho visto muitas pombas e todas eram brancas. Logo,*

¹¹⁸ LORAUX, Nicole. “Elogio do Anacronismo”. In: Tempo e história. Organização: Adauto Novaes. São Paulo. Secretaria Municipal da Cultura; Companhia das Letras, 1992. Pg: 64.

todas as pombas são brancas... ”. O raciocínio é até correto, pois suas premissas apoiam a conclusão, todavia a conclusão é falsa, uma vez que existem pombas negras, marrons, cinzentas.

A princípio pode soar estranho a reflexão sobre esses modelos de raciocínio, entretanto, isso nada tem de esquisito ou exótico, é até bem óbvio se pensarmos com cuidado. Quando se trata de defesa do patrimônio, sua preservação, divulgação e fomento de suas potencialidades, encontrar soluções criativas para que aquilo que antes estava esquecido volte a ser lembrado, exige capacidade de enxergar além da poeira da banalidade e do ruído do que é medíocre, portanto, é sempre necessário usar de argumentos lógicos para, através de um método dedutivo (*do geral para o particular*), apresentar premissas e conclusões verdadeiras que tirem o patrimônio do ostracismo, enquanto o raciocínio indutivo (*do particular para o geral*) explicita o que de único existe em cada patrimônio que luta para sobreviver ante a sanha daqueles que não conseguem entender seu verdadeiro valor, uma vez que *lembra*, o patrimônio se eterniza no presente e permanece para sempre, *atual*.

O que permite o acento produzir o efeito de memorização é justamente sua capacidade de interromper o metro, alterá-lo. No fluxo contínuo de novidades a que nos entregamos hoje nas redes sociais, essa interrupção é impossível, bem como a aceleração tecnológica tornada rotina parece perder sua capacidade de acentuar os relatos. Se tudo muda muito rapidamente, mas sem quebrar as expectativas, se a própria mudança se torna a expectativa, o tempo pode desacelerar e se aproximar de um novo tipo de imemorial: o atualismo.¹¹⁹

Afinal, estudar sobre o patrimônio é, de certo modo, celebrá-lo. E celebrar tem um caráter que vai muito além do festivo, pois evoca a ideia de honra, de algo importante que *precisa ser vivido*. Etimologicamente, o vocábulo "celebrar" vem da palavra latina "*celebrare*", cujo significado é "tornar célebre, honrar, festejar". Para os povos que falavam o latim, o conceito de *celebrar* estava ligado à ideia de reunir-se em um grande número de pessoas para a realização de algo importante ou solene, tais como festas religiosas ou eventos públicos.

Com o passar do tempo, a palavra "celebrar" foi atrelada a outra, "comemorar". Embora em nossa época não façamos uma distinção mais profunda entre elas, não é demais ressaltar que não são, *em essência*, a mesma coisa, embora se complementem. Comemorar também tem sua origem no latim, vem de "*commemorare*", cujo significado é "*trazer à memória*", também pode significar "*recordar com*" ou "*recordar junto*", caso esteja expressa como "*com-memorare*". Ora, voltando ao patrimônio, nós o mantemos *vivo*, ou seja, *lembra* quando o *celebramos, comemorando* com ele.

¹¹⁹ ARAÚJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. "Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI". 2^a edição. Vitória: Editora Milfontes / Mariana: Editora da SBTHH, 2019. Pg: 45.

Tudo isso importa, pois o patrimônio *vive* enquanto não é esquecido. Logo, ao honrarmos e festejarmos sua presença, reunimos ao seu redor, *solenemente*, multidões que poderão enfim perpetuar sua vida. Essa espécie de “*proto-eternidade*” ecoa nas memórias, trazidas à tona a cada recordação que se transfigura em lições ou potências sobre territórios, artefatos e, por que não, gentes e afetos.

Dessa maneira, estudar o patrimônio, seja histórico, cultural, material ou imaterial é, em essência, uma espécie de solenidade. Longe de ser um folguedo qualquer (embora qualquer folguedo tenha seu valor), evoca a ideia de reviver ou até reinventar aquilo que é valioso para uma comunidade. Concomitantemente, o estudo dos diversos tipos de patrimônios nos convida a festejar a riqueza da diversidade humana, reencontrando e assim preservando as marcas por eles deixadas ao longo do tempo. Em espaços e artefatos diversos, sejam monumentos, obras de arte ou mesmo em cada tradição estão (ou resistem?) representadas diferentes celebrações que, continuamente não nos permitem olvidar nossas identidades coletivas, atuando como uma lembrança perene que nossas heranças culturais não apenas conectam o presente ao passado (*espaço de experiência*), mas também projetam valores e significados para o futuro (*horizonte de expectativa*). Quando investigamos e protegemos esses patrimônios, garantimos que a multiplicidade das vozes de culturas distintas continue a reverberar e a inspirar novas gerações, em uma celebração de como a humanidade é incomensuravelmente criativa e capaz de ressignificar sua própria existência.

Desse modo, a tarefa do historiador que se debruça sobre o patrimônio se assemelha a de um tradutor, que ao se deparar com um idioma desconhecido precisa descobrir como desvendar suas palavras e significados, tal e qual alguém que está aprendendo a ler uma partitura precisa aprender o que cada símbolo agrega para a música a ser executada. Essa dinâmica do *revelar*, tornar-se-á mais fácil à medida que, quem se propõe a realizar tal empreitada tenha olhos e ouvidos “grandes” para enxergar e escutar as pistas escondidas nas gentes presentificadas nos objetos.

Ao historiador, cabe a tarefa de compreender e explicar essa vida imersa na experiência histórica, por se dar inexoravelmente dentro de relações sociais e espaço-temporais. Necessários a isso, os conceitos e sua tão mal afamada abstração merecem defesa, para o que pode ser também útil a metáfora do vapor d’água, isto é, do processo de destilação: a construção de um conceito abstrato é extraída da experiência histórica concreta, com a meta de que o conceito volte à experiência como um instrumento que dê sentido(s) a ela, assim como um cientista num laboratório realiza a destilação da água, fazendo-a entrar em ebulação, recolhendo o vapor em um tubo de ensaio e induzindo a condensação de volta ao estado líquido. A água destilada não possui todos os elementos químicos da água “impura”, mas ainda assim cumpre uma função

social.¹²⁰

Nesse sentido, a história consegue dotar de lentes adequadas quem precisa enxergar o patrimônio pela ótica do que é atemporal, pois ao atravessar diversos *estratos de tempo*, o patrimônio é atravessado por diferentes olhares, revelando-se um prisma cujos reflexos expõem espectros de luz diferentes à medida que a fonte luminosa se move ao redor de sua superfície.

Nunca é demais ressaltar, também, que a valorização de um patrimônio, seja ele cultural ou histórico, não ocorre de forma automática. Nesse contexto é fundamental que exista uma prática educativa sólida e envolvente, que se estenda para muito além da simples transmissão de conhecimento. É necessário que se desperte uma espécie de “*senso de pertencimento*” que seja impulsionador de responsabilidade nas gerações atuais, cultivando assim um entendimento de que a preservação desses bens transcende os limites do tempo presente. Uma educação voltada para a valorização do patrimônio, promotora de um olhar crítico sobre o mesmo e facilitadora da construção de uma conexão emocional, é capaz de garantir que seus significados (*antigos e atuais*) e relevâncias sejam constantemente reinterpretados e mantidos *vivos*, ou seja, *lembados*, para as futuras gerações.

Figura 22 – Experiência com plantas de folhas hidrorrepelentes, aula de campo no Sítio Roberto Burle Marx



Fonte: O autor, 2024.

¹²⁰ VIEIRA, Beatriz de Moraes. Dentro do conceito tem gente etc. e tal: pensando o ensino-pesquisa de teoria da história na universidade. Org: Márcia de Almeida Gonçalves. In: “Teorizar aprender e ensinar história”. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2023. Pg: 277-278.

Esse impulso motivador chega a quem se depara com quaisquer questões acerca do patrimônio através da educação, pois somente um processo educacional minimamente estruturado é capaz de despertar o desejo de entender o *para que* e o *por que* escondidos em cada dúvida manifesta por um indivíduo ou grupo. Em última instância, é como rememorar o modelo de Horkheimer onde razão instrumental e razão crítica digladiam entre si. Na seara do patrimônio, instrumentalizar a razão acaba por castrar as potencialidades das gentes que vivenciam um território, artefato ou conhecimento, pois ao instrumentalizar a razão, se fortalece a ideia de domínio sobre a natureza e sobre os seres humanos, pois essa “razão ocidentalizada” elabora previamente os meios para a obtenção de fins segundo sua própria predeterminação.

Abrindo mão de sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, acentuado pelo positivismo, enfatiza-se sua falta de relação com o conteúdo objetivo; no seu aspecto instrumental, acentuado pelo pragmatismo, enfatiza-se sua rendição a conteúdos heterónimos. A razão foi completamente mobilizada pelo processo social. Seu valor operacional, seu papel na dominação dos homens e da natureza, tornou-se o único critério. Os conceitos foram reduzidos a sumários das características que vários espécimes têm em comum. Denotando uma similaridade, os conceitos eliminam o incômodo de enumerar qualidades e, assim, melhor se prestam a organizar o material do conhecimento. Eles são pensados como meras abreviações dos itens aos quais se referem. Qualquer uso que transcendesse a summarização auxiliar, técnica, dos dados factuais foi eliminado como um último resquício de superstição. Os conceitos tornaram-se dispositivos “otimizados”, racionalizados, poupadões de trabalho. É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita - em suma, transformado em parte e parcela da produção.¹²¹

Por isso, o uso de uma razão crítica quanto a importância, aplicabilidade ou reflexão sobre o patrimônio é fundamental para uma prática educativa realmente transformadora, pois, ao tentar compreender as possíveis limitações da razão instrumental, consegue proporcionar autonomia valorizando a reflexão. Esse “*voto solene*” de uma ação emancipatória do sujeito, se torna uma grande promessa de autossuficiência quando aplicada a uma prática de educação patrimonial verdadeiramente libertadora, dado que ao não se impor como senhora do patrimônio, abre caminhos para que todos se acerquem dele.

Usando, portanto, tanto a aplicabilidade prática quanto a reflexão pessoal como impulsos criadores de uma atividade educacional transformadora, torna-se possível estabelecer paradigmas novos junto aos discentes. Esses sistemas de reflexão são verdadeiras fontes de ideias e questionamentos, que dotam a docência de sentido enquanto *relacionamento*, afinal *educar*, ou “*guiar para fora*”, nunca é uma atividade isolada, sempre se trata de troca, parceria

¹²¹ HORKHEIMER, Max. “Eclipse da razão”. Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1ª.edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Pg: 29.

ou nesse caso, *duetos pedagógicos*.

Sim, educar é como uma parceria, estabelecendo duetos. Certamente, é uma bela imagem, mas não se engane o estimado leitor, a docência é capaz de causar dores intensas também, seja no corpo, seja na mente (alma). O que fazer então? Entender que educar, por mais difícil que seja, pode auxiliar a diminuir o vazio de uma ou várias *existências* que beiram o absurdo. Todavia, que absurdo seria esse? Vejamos.

Na obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka, é explorado o conceito de “*absurdo existencial*” através da personagem Gregor Samsa, cuja transformação em um enorme inseto, pode ser compreendida como uma espécie de metáfora acerca de sua exclusão social. O rapaz que se vê subitamente transmutado em um grotesco animal, sofre de diversas mazelas por conta de sua nova forma física, representando uma espécie de paralisia social aberrante, pois ao afetar aqueles que perderam sua aparente utilidade, os condenam a ser marginalizados pela sociedade e até mesmo por suas próprias famílias. Dessa maneira Gregor, outrora o provedor principal da casa, observa sua importância anterior desintegrar-se, concomitantemente sua família o rejeita. Essa metamorfose de Gregor é uma cruel ilustração da realidade, na qual muitas vezes, o valor de uma pessoa (*gente é mais que indivíduo*) é medido por sua capacidade de ser útil ou, ao menos, funcional. Quando, por qualquer razão, a pessoa perde sua funcionalidade, acaba condenada ao abandono e a *solidão*. Logo, Kafka sugere que, assim, o verdadeiro absurdo não é o fato de Samsa ter se transformado fisicamente em um inseto, mas o abandono gélido dado como uma desumana resposta por parte daqueles que ele mais amou, expondo dessa forma a fragilidade do tecido social que envolve as relações humanas.

Certa manhã, ao despertar de sonhos agitados, Gregor Samsa deu consigo na cama transformado num inseto monstruoso. Jazia de costas, umas costas duras feito couraça, e, erguendo um pouco a cabeça, viu sua barriga bojuda, marrom, dividida em segmentos envergados, sobre a qual a coberta estava prestes a escorregar e cair, e suas muitas patas, lamentavelmente finas para aquele corpo enorme, agitavam-se indefesas diante dos seus olhos.¹²²

Essa falta de interação também afeta docentes e discentes. Todos somos, em alguma medida, Gregor Samsa transmutado ou sua família insensível. Viver essa dualidade dilacerante, pode ser algo enlouquecedor pois, enquanto professores, nosso impulso primeiro é *gerar, proporcionar, esclarecer* e, se a tibieza nos domina, morre a nossa prática. Todavia, também é *absurdo* lutar contra a frieza ou indiferença daqueles que poderiam ser auxiliados pela

¹²² KAFKA, Franz. “A metamorfose”. Tradução: Luiz A. de Araújo. Ciranda Cultural Editora – Principis, 2^a edição. Jandira, SP. 2019. Pg: 9.

educação, afinal, guiados para fora de si mesmos, lucrariam certamente a visão de *horizontes de expectativa* muito mais alargados.

Um desses horizontes *alargados* ou *ampliados* pode ser o da educação patrimonial, berçário de atividades pedagógicas capazes de *diminuir paixões tristes* que podem, certamente, afetar a capacidade de um corpo de *existir*. Espinosa deixa claro que as paixões afetam os corpos de forma muito particular, mas não é estranho que possamos relacionar em um mesmo amálgama docentes, discentes e o próprio patrimônio em si. Afinal, essas três *existências* podem, ao se afetarem mutuamente, se tornarem geradores de uma *paixão alegre*, que se transfigure em um “*conatus*”, isto é, em um esforço positivo que constitui a realidade humana.

E essa é a ambição dessas linhas, provar através da evidência que é possível uma prática de educação patrimonial que aliada ao conhecimento teórico, seja geradora de conhecimento e proporcionadora de laços entre o patrimônio e as gentes que o cercam em um território *vivo*, que por isso precisa ser cotidianamente *celebrado* e constantemente *comemorado*.

Cabe perguntar, finalmente, qual foi então a prática a qual essas linhas se dedicaram? Afinal, como parte do programa de mestrado do ProfHistória, uma proposição de prática pedagógica é, por obrigação, algo irrevogável. A resposta está no próprio *corpo-território* de alunos e professores, se não podemos trazer o patrimônio para junto de nós, é nossa missão ir até ele, como ensina Milton Nascimento em “*Nos bailes da vida*”: foi caminhando que “*muita gente boa pôs o pé na profissão*”, já que “*com a roupa encharcada e a alma repleta de chão, todo artista tem de ir aonde o povo está*”, também nós professores precisamos ir, além das escolas, onde o patrimônio está, pois *nossa sala de aula é o mundo*.

A prática pedagógica proposta e executada por este professor-autor é composta por uma jornada rumo aos patrimônios escondidos e esquecidos da Zona Oeste do Rio de Janeiro, região constantemente lembrada (e, portanto, *viva* desse modo) pela violência, pelo descaso das autoridades e pela distância da *gema* carioca. O que permite uma comparação interessante. Ora, assim como a função da clara do ovo é fornecer nutrição para a gema, a Zona Oeste também fornece tudo o que é necessário para as “partes importantes” da cidade que, sem ela, não sobrevive.

Então era necessário partir em uma “*jornada ao oeste*”. Esse termo, que pode ser aplicado tanto ao cinema “hollywoodiano” quanto às grandes navegações dos séculos XV a XVIII, para este professor foi o nome do projeto que acabou por gestar e gerar a prática pedagógica que aqui é descrita, aulas de campo que conectam alunos das redes públicas municipal, estadual e até federal com patrimônios históricos e culturais localizados na até então invisível (para esses fins) Zona Oeste.

E como qualquer projeto antes de tomar corpo é ideia e, qualquer ideia antes de ser pensada é sonho, não é exagerado dizer que este projeto se iniciou muito tempo antes de sua primeira atividade prática tomar forma. Para que o trajeto entre o sonho e a realidade ganhasse *substância*, ou seja, transitasse entre os termos cartesianos da “*res cogitans*” (coisa pensante) para a “*res extensa*” (coisa extensa), foi necessário sofrer as angústias da espera, que se revelaram oportunidades especiais de, por meio de uma atividade laboral auspiciosa, conceberem a concretude de uma prática.

Foi no decorrer de um longo período de sete meses, entre fevereiro e agosto de 2023, que o projeto de educação patrimonial Jornada ao Oeste se lançou sobre os caminhos distantes da Zona Oeste carioca. O que até então era, para esse professor uma proposta de aulas de campo muito localizadas no bairro de Pedra de Guaratiba, se transformou em um projeto muito maior, interligando bairros a alunos, promovendo reflexão sobre diversos territórios e suas gentes, configurando-se em um sopro de renovo para discentes, docentes e coordenadores pedagógicos que redescobriram espaços e saberes invisibilizados no antigo sertão carioca.

Para que esse crescimento, no que tange à proposição didático-pedagógica ocorresse, foi necessário que insumos em forma de verbas fossem captados. Afinal, embora o verso de “Comida” do grupo Titãs seja verdadeiro, “*a gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade*”, sem o apoio do vil metal é muito mais difícil fazer educação de qualidade, ao menos enquanto vivermos nesta sociedade de classes que mais parece de castas. Assim, pensar a educação patrimonial tem, além dos desafios habituais, a dificuldade extra de angariar os recursos para tornar as aulas de campo realizáveis de verdade.

Para solucionar essa questão, resta muitas vezes como opção, buscar esses recursos (na maioria das vezes financeiros) em instituições de fora das secretarias de educação. Isso não é o ideal, tampouco o correto, uma vez que cabe a essas secretarias, ligadas aos governos em suas instâncias municipal, estadual e federal, cuidarem de promover ações como essas nas escolas. Aliás, projetos em educação patrimonial, sequer deveriam ser apenas projetos, pois configuram saberes que deveriam constar na própria grade de ensino, hoje poluída com as artimanhas do capital por meio das chamadas disciplinas eletivas.

Apesar disso, foi um desses projetos em educação patrimonial, cujos recursos foram obtidos junto a instituições externas à escola, que proporcionou a guinada necessária para a viabilização da proposta de intervenção didático-pedagógica proposta nessas linhas. A “Jornada ao Oeste” foi um projeto na área de educação patrimonial, que contou com recursos e subsídios obtidos junto à Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro e do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social). O projeto em si nasceu da iniciativa da Arquidiocese

do Rio de Janeiro de inventariar seus bens culturais “escondidos” nos bairros menos glamourosos da cidade, através do Projeto Associação Cultural da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Este projeto piloto desenvolveu o Inventário dos Bens Culturais da ArqRio¹²³ (Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro) cuja proposta era criar um banco de dados através da catalogação e do inventário desses bens, desenvolvendo propostas que auxiliassem a preservar o acervo redescoberto, promovendo sustentabilidade e capacitação pra que professores e guias de turismo com foco na educação se apropriassem dos meios e estratégias para que o patrimônio cultural e religioso fosse mantido, cuidado e protegido.

Figura 23 – Aula de campo, Sítio Roberto Burle Marx



Fonte: O autor, 2024.

Tudo isso foi possível por ousarmos lançar o olhar para além do portão da escola que, atualmente, funciona em um regime de verdadeira “concentração escolar”, no qual os alunos são mantidos “contidos” (não é exagero dizer que presos) dentro do espaço escolar a qualquer custo (ou ao custo da saúde dos docentes, o que for mais barato). No caso do município do Rio de Janeiro, a contradição parece ser a prática comum em uma cidade onde o alcaide acreditou ser uma boa ideia afirmar, em meio a uma pandemia terrível, que “*a última coisa que vai fechar*

¹²³ Para maiores informações, recomendo fortemente uma visita ao sítio virtual: <https://www.inventarioarqrio.com.br/>. Nesse endereço existem outras informações acerca dos bens culturais de ordem sacra católica no Rio de Janeiro.

*é a escola”*¹²⁴, mas não se faz de rogado em decretar ponto facultativo devido ao calendário de shows e jogos de futebol na cidade¹²⁵. Abrir as portas pode ser libertador, tanto para estudantes quanto para professores, se ambos tiverem além da estrada, a noção exata de para onde ir.

Por esses motivos, sair é tão fundamental. Sair da sala de aula, sair do prédio ou terreno da escola, sair de nós mesmos para descobrirmos que o processo de apreensão de saberes não está preso a monolitos pedagógicos, placas de aço e concreto armado que compõem o corpo físico de uma escola, mas se presentifica onde as gentes conseguem conceber práticas e ideias que concebam significados para elas mesmas e outros que, por ventura, venham a cruzar seus caminhos.

Dessa maneira, fica mais fácil entender o sentido de “guiar para fora”, ou seja, educar. Uma aula de campo suscita muito mais exitosamente, o fomento de dúvidas e a divulgação de saberes, além de participar ativamente da preservação do patrimônio sobre o qual se debruça. Essa prática pedagógica gera muito mais usufruto para qualquer corpo escolástico (colegial) que um simples “passeio escolar” que muitas vezes está mais a serviço de uma sobrecarga sensorial que de um objetivo pedagógico em si.

Figura 24 – Aula de campo no Palacete Princesa Isabel em Santa Cruz



Fonte: O autor, 2024.

¹²⁴ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/01/29/se-tiver-que-fechar-a-ultima-coisa-que-vai-fechar-e-a-escola-diz-paes.ghtml>.

¹²⁵ <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/09/03/prefeitura-decreta-ponto-facultativo-nos-dias-18-e-19-deste-mes-devido-a-jogos-da-libertadores-e-ao-rock-in-rio.ghtml>.

E se torna cada dia mais fundamental que tais verdades sejam confrontadas, uma vez que, com as intervenções constantes de atores políticos fortemente ligados a uma concepção bancária e neoliberal da educação sobre as escolas, os famigerados “passeios” se disfarçam de atividade lúdica, todavia, pouco podem contribuir (já que essa não é a intenção) com a construção de um pensamento crítico por parte dos estudantes (principalmente de escolas públicas), que certamente ficam encantados em participar de realidades que lhes são cotidianamente negadas na cidade “*que tem braços abertos num cartão postal*”.¹²⁶

Dessa forma, torna-se imperativo que o processo educativo se estenda para além do simples oferecimento de experiências que, a princípio, parecem interessantes, mas que, na realidade, são *superficiais*. É necessário que as práticas pedagógicas no campo da educação se estabeleçam como um terreno fértil para o despertar da consciência crítica e da busca por uma liberdade plena. Enquanto atividades meramente lúdicas podem fascinar temporariamente os estudantes, não se deve olvidar que cabe à educação cultivar um olhar reflexivo e ativo que ultrapasse o encantamento, que possibilite aos alunos não apenas presenciar outras realidades, mas também questioná-las e transformar-se com elas. Essa verdadeira luta pela humanização deve ser encarada com responsabilidade e total engajamento, promovendo uma espécie de liberdade que permite ao indivíduo não apenas consumir a realidade, mas também criar e assim construir novidades, admirar as belezas do mundo e assim ousar se aventurar por ele, em uma existência ativa e consciente. Nesse sentido, é preciso questionar os “*modelos educacionais*” que alienam e objetificam, pois somente dessa maneira os estudantes poderão trilhar o caminho do “*amor à vida*” e da transformação social.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se.” Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos, se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa perscindir.¹²⁷

Em suma, a educação que pode se afirmar como verdadeiramente emancipadora, é aquela que não se limita a transmitir conteúdos ou oferecer atividades isoladas, mas que se

¹²⁶ Trecho da canção “Alagados” do grupo Os Paralamas do Sucesso.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. “Pedagogia do oprimido”. 65^a Ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2018. Pg 76.

dedica a inspirar o estudante a se reconhecer como sujeito histórico, alguém ativo e transformador. Só assim ele poderá caminhar, com os próprios pés, para fora das estruturas limitantes, promovendo portanto, não apenas o seu próprio desenvolvimento, mas também contribuindo para uma sociedade mais justa e mais consciente. Essa concepção *emancipadora* de educação, exige que tanto educadores quanto estudantes tenham coragem e responsabilidade, para que se tornem agentes em um movimento conjunto e contínuo de mudança e de fortalecimento desse *amor à vida*. Nesse sentido, a educação patrimonial desponta como uma ferramenta útil para tal empreitada.

Figura 25 – Aula de campo, interior da Igreja Nossa Senhora do Desterro em Pedra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

Que a educação patrimonial, portanto, se afirme e cresça cada vez mais como uma prática da liberdade, da construção de conhecimento, da participação da comunidade, da preservação e difusão da cultura. Dessa maneira, que se converta em um espaço onde o conhecimento adquirido não seja uma meta em si mesmo, mas um meio para a construção de conhecimento onde pessoas possam usufruir de uma vida plena e digna. Que ao se tornar esse espaço de acolhimento, reflexão e ação, a escola possa realmente ser uma ponte, ligando realidades desiguais e criando um caminho seguro para a transformação social. Que cada sala de aula, enfim, possa se tornar um microcosmo do mundo (a real sala de aula), onde o conhecimento deixe de ser privilégio e passe a ser a porta de entrada para uma sociedade mais consciente e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). “Confissões”. Tradução J. Oliveira Santos, S.J. e A, Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. “Sentimento do mundo”. 1^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: “Dicionário de ensino de história” / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019.
- ALVES, Rubem. “Conversas com quem gosta de ensinar”. Cortez Editora, Editora Autores Associados. São Paulo, 1980.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. “A construção de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos”. Em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/5146>.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de; Pereira, Mateus Henrique de Faria. “Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI”. 2^a edição. Vitória: Editora Milfontes / Mariana: Editora da SBTHH, 2019.
- ARAUJO JUNIOR, Edmar Augusto Santos. “Economia do Patrimônio Cultural – efeitos das políticas de restauração sobre a região central da cidade do Rio de Janeiro”. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- BIESDORF, Rosane Kloh. “O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: EDUCAÇÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE”. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1148. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20432>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. “Constituição da República Federativa do Brasil”. [recurso eletrônico] — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024.
- BRASIL. Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016. disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf>.
- CARROL, L. “Através do espelho e o que Alice encontrou por lá”. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CATROGA, Fernando. “Memória, História e Historiografia”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. (Coleção FGV de bolso. Série História).
- CHOAY, Françoise. “A Alegoria do Patrimônio”. Tradução: Luciano Vieira Machado. Editora da Unesp: Estação Liberdade, 2006.
- CORRÊA, Armando Magalhães. “O Sertão Carioca”. Imprensa Nacional. Edição do Instituto

Histórico e Geográfico Basileiro. Rio de Janeiro. 1936.

COSTA, Aryana. História Local. In: “Dicionário de ensino de história” / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019.

COSTA, Sabrina Campos. “O Patrimônio Cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses” in: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014. (Caderno 4).

DEMARCHI, João Lorandi. “O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial”. Revista CPC, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 25, p. 140 – 162, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337>.

FERNANDES, Nelson de Nóbrega. “O rapto ideológico da categoria subúrbio: Rio de Janeiro 1858/1945”. Rio de Janeiro: APICURI, 1ª Reimpressão, 2015.

FREIRE, Paulo. “A Educação na Cidade”. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. “Educação como prática da liberdade”. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido”. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. “Pedagogia do oprimido”. 65ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2018.

FRIDMAN, Fania. “Donos do Rio em nome do Rei: uma história fundiária da cidade do Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed: Garamond, 1999.

FURET, François. “A Oficina da História”. 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: “Dicionário de ensino de história”. Coord: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019.

GOHN, Maria da Glória. “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HAAS, Yanara Costa. As Cantarias do Sítio Roberto Burle Marx / RJ. Sítio Roberto Burle

Marx's Stonework / RJ. In: "Anuário do Instituto de Geociências" – UFRJ. ISSN 0101-9759 e-ISSN 1982-3908 - Vol. 35 - 1 / 2012.

HAN, Byung-Chul. "Sociedade paliativa: a dor hoje". Tradução: Lucas Machado. 1ª Edição, Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2021.

HALBWACHS, Maurice. "A Memória Coletiva". Trad. Laurent Léon Schaffter. Editora Revista dos Tribunais LTDA, Edições Vértice. São Paulo. 1990.

HEIDEGGER, Martin. "Ser e tempo" (1927), Parte I, tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2005.

HOOKS, Bell. "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade". Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

HORKHEIMER, Max. "Eclipse da razão". Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; QUEIROZ, Adriane. "Guia básico de Educação Patrimonial". Brasília: Iphan, 1999. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. "Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos." Brasília, DF: Iphan, 2014.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. "Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da cultura científica". in: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao%20/article/viewFile/20390/10860#:~:text=O%20termo%20%E2%80%9Cespa%C3%A7o%20n%C3%A3o%2Dformal,%C3%A9%20poss%C3%A3o%20desenvolver%20atividades%20educativas>.

KAFKA, Franz. "A metamorfose". Tradução: Luiz A. de Araújo. Ciranda Cultural Editora – Principis, 2ª edição. Jandira, SP. 2019.

KANT, I. Resposta a pergunta: "O que é esclarecimento"? Tradução de Emanuel C. Leão. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOSELLECK, Reinhart. "Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos". Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. "Estratos do tempo: estudos sobre história". Tradução Markus Hediger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. Uma resposta aos comentários sobre o *Geschichtliche Grundbegriffe*. In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. "História dos conceitos: debates e perspectivas". Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: "Tempo e história". Organização: Adauto Novaes. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura; Companhia das Letras, 1992.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal,

não formal e informal? Pg: 814. In: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, UFF, Niterói (RJ), v. 11, n. 21, p. 15-26, jun. 2006.

MELLO, Dunstana Farias de. Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. “O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória”. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016.

MULLET PEREIRA, N. (2021). “O tempo multiplicado: Não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo”. *Palavras ABEHrtas*, (3). <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30>.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. “A Gaia Ciência”; Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo. Lafonte, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. “Crepúsculo dos Ídolos: como filosofar a marteladas”. Tradução: Carlos Antonio Braga. São Paulo. Lafonte, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. “Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP”. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: “Revista Estudos Históricos”. Rio de Janeiro: vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: “Revista Estudos Históricos”. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992

POULOT, Dominique. “Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores” / Dominique Poulot; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. — São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RABUSKE, E. A. “Antropologia filosófica”. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAFFESTIN, Claude. “Por uma Geografia do Poder”. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROSA, João Guimarães. “Grande Sertão: Veredas”. Editora Nova Aguilar. Rio de Janeiro. Primeira Edição. Biblioteca Luso-Brasileira, Série Brasileira. Rio de Janeiro. 1994.

RÜSEN, Jörn. “Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. *Práxis Educativa*, julho-dezembro, ano/vol.1, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil.

SACKS, Oliver. “Alucinações musicais : relatos sobre a música e o cérebro” / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta - São Paulo Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). “Epistemologias do Sul”. Coimbra: Almedina; CES, 2009a.

SANTOS, Milton. “A Urbanização Brasileira”. Editora Hucitec, São Paulo. 1993.

SCIFONI, Simone. “Desafios para uma nova educação patrimonial”. *Teias*, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. “Revista Tempo e Argumento”, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99–129, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017099. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>.

SMITH, H.F., WRIGHT, W. (2018). Vestigial Organ. In: VONK, J., SHACKELFORD, T. (eds) “Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior”. SPINGER, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47829-6_406-1.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. “Ética” / Spinoza; [tradução de Tomaz Tadeu]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Antonio Candido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: “Os parceiros do rio Bonito”. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. In: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15091>.

TORELLY, Luiz Philippe. Patrimônio cultural Notas sobre a evolução do conceito. In: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.149/4539>.

TRILLA, Jaume e GHANEM, Elie. ORG: ARANTES, Valéria Amorim. “Educação formal e não-formal”. São Paulo: Summus. 2008.

VIEIRA, Beatriz de Moraes. “Dentro do conceito tem gente etc. e tal: pensando o ensino-pesquisa de teoria da história na universidade”. Org: Márcia de Almeida Gonçalves. In: Teorizar aprender e ensinar história. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2023.

ZANIRATO, S. H. “Patrimônio e identidade: Retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial”. Rev. CPC, V.13, N.25. Set/2018.

Referências eletrônicas (Com quantos gigabytes se faz uma jangada e um barco que veleje)

“Educar através das Memórias”. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30260/21462>.

<https://abladvogados.com/artigos/aposentadoria-do-professor/>.

<https://extra.globo.com/economia/servidor-publico/coluna/2023/12/aprovada-lei-que-garante-abono-fundeb-a-profissionais-da-educacao-do-rio.ghtml>.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/01/29/se-tiver-que-fechar-a-ultima-coisa-que-vai-fechar-e-a-escola-diz-paes.ghtml>.

<https://www.educacaolinguistica.com/post/as-tres-tendencias-da-educacao>.

<https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>.

<http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/home/instituicao>.

<https://www.inventarioarqrio.com.br/>.

<https://jornalzo.com.br/conheca-a-zona-oeste/1344-o-sertao-carioca-regiao-e-conceito>.

<http://memorialguaratibano.blogspot.com/2011/01/tradicao-musical-guaratibana-o-mais.html>.

<https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/1009-a-saga-do-palacio-monroe>.

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/809-guaratiba-celeiro-urbano>.

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14898-o-que-os-%C3%ADndices-revelam-sobre-progresso-social-e-desigualdades-no-rio-de-janeiro>.

<https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/03/mar-de-lama-poluicao-afeta-paisagem-e-futuro-da-baia-de-sepetiba.ghtml>.

<https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/09/03/prefeitura-decreta-ponto-facultativo-nos-dias-18-e-19-deste-mes-devido-a-jogos-da-libertadores-e-ao-rock-in-rio.ghtml>.

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/766-pedra-de-guaratiba-jeito-de-interior-no-perimetro-urbano>.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/29#:~:text=O%20patrim%C3%B4nio%20cultural%20%C3%A9%20composto,e%20a%20riqueza%20das%20culturas>.

<http://www.ppghsuerj.pro.br/ppgeh-prof-historia/dissertacoes-defendidas-e-alunos-egressos/>.

[https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1.](https://www.patrimoniohistoricoarqrio.org/product-page/igreja-de-nossa-senhora-do-desterro-1)

[https://seperj.org.br/rede-municipal-quer-saber-criterios-de-paes-e-ferreirinha-para-pagar-14o-salario-para-parcela-da-categoria/.](https://seperj.org.br/rede-municipal-quer-saber-criterios-de-paes-e-ferreirinha-para-pagar-14o-salario-para-parcela-da-categoria/)

[https://www.youtube.com/watch?v=6fcXZnHAtZs.](https://www.youtube.com/watch?v=6fcXZnHAtZs)

[https://www.youtube.com/watch?v=99fha1zYw9g.](https://www.youtube.com/watch?v=99fha1zYw9g)

[https://www.youtube.com/watch?v=99fha1zYw9g.](https://www.youtube.com/watch?v=99fha1zYw9g)

[https://youtu.be/ttDJ5zvEVWo.](https://youtu.be/ttDJ5zvEVWo)

APÊNDICE – Roteiro de visita guiada para colégios diversos



Roteiro de visita guiada para colégios diversos Proposição de Intervenção Didático-Pedagógica

Roteiro de aula de campo sugerido, partindo do Palacete Princesa Isabel em Santa Cruz, passando pela Capela Nossa Senhora do Desterro em Pedra de Guaratiba e terminando no Sítio Burle Marx em Barra de Guaratiba:

O roteiro de aula de campo abaixo apresentado objetiva revelar, até mesmo para aqueles que já julgam conhecer, os patrimônios culturais e os territórios do antigo “sertão carioca” nos quais estão localizados. Esses patrimônios e territórios permanecem, faz muito tempo, invisibilizados; todavia, resguardam certas “pérolas de cultura” que precisam ser resgatadas.

A realização de uma aula de campo que percorra este caminho, oferece aos estudantes envolvidos uma oportunidade ímpar para que possam vivenciar essa interseção pedagógica entre os conceitos de patrimônio, território e história local de forma concreta e também interativa de certo modo. Tudo isso é possível, pois esses locais não apenas representam diferentes “*estratos de tempo*” — se estendendo desde a influência da monarquia, passando pela religiosidade colonial e se referindo até mesmo ao paisagismo moderno — bem como também tornam bastante evidente a importância da preservação e fomento do patrimônio cultural para a identidade regional.

Quando discentes visitam esses espaços e se apropriam desses territórios, podem compreender bem melhor como a história e a cultura neles se manifestam, conectando assim, passado e presente (*espaço de experiência*) e projetando futuros (*horizonte de expectativa*). Todos esses benefícios, ainda contam com a larga vantagem de auxiliarem no desenvolvimento de uma consciência crítica e eficaz, mostrando como é fundamental trabalhar constantemente para a preservação, garantia e fomento desses patrimônios tantas vezes ignorados.

Público-alvo:

Alunos de todas as idades do ensino fundamental II e médio.

Objetivos:

Despertar nos estudantes a consciência sobre a importância da educação patrimonial como forma de difusão de saberes além da escola. Ao longo da visita guiada, espera-se que os discentes consigam:

- ❖ Desenvolver compreensão qualificada sobre o conceito de patrimônio cultural e sua importância. Ao final da visita, os alunos devem ser capazes de reconhecer e explicar a importância de se preservar os patrimônios culturais locais e compreender como esses territórios e suas gentes influenciam e são influenciados por nossa identidade nacional a partir de suas regionalidades.
- ❖ Criar conexão entre o conhecimento histórico e o espaço físico. Estabelecer entre os alunos pontos de convergência claros entre o território e os eventos históricos por lá ocorridos, para que os discentes sejam capazes de identificar e analisar os fatos, compreendendo como o passado molda a paisagem urbana e cultural na qual estão inseridos.
- ❖ Promover consciência a respeito da preservação do meio-ambiente e do patrimônio. Ao final da aula de campo, espera-se que os estudantes estejam muito mais sensibilizados e comprometidos com a conservação, tanto do patrimônio cultural quanto do patrimônio natural, entendendo os impactos da ação antrópica sobre os espaços e territórios.
- ❖ Incentivar a interdisciplinaridade e o pensamento crítico. Relacionar os aprendizados da aula de campo com diferentes áreas de conhecimento, principalmente história, geografia, biologia e arte, para assim produzir reflexões críticas acerca de tudo o que foi apresentado, revisitando a importância desses territórios do ponto de vista da cultura, meio-ambiente e história.

Avaliação:

A ideia de avaliação deste projeto não tem como objetivo obrigar os estudantes a decorarem um conteúdo para obtenção de uma nota ao final de um “teste” ou “prova”. A meta, é promover uma outra forma de avaliar, que promova consciência para além da sala de aula, afinal, saber vale muito mais que decorar frases e, o conhecimento promovido por uma prática educacional emancipadora não pode ficar presa a uma sala de aula se “*nossa escola é o mundo*”.

Figura 26 – Aula de campo – Palacete Princesa Isabel, Santa Cruz



Fonte: O autor, 2024.

Portanto, após a aula de campo, a sugestão é que os docentes envolvidos apliquem uma tarefa que envolva elaborar um relatório bem estruturado, focado em um dos lugares visitados, para que cada grupo de estudantes desenvolva uma análise crítica do local, conectando-o aos conceitos de patrimônio, história e território abordados durante a aula de campo.

Descrição do roteiro:

08h - Horário de Chegada na escola.

09h - Horário de saída da escola. **Rua Rodrigues de Abreu, n 10 - Campo Grande - Rio de Janeiro - RJ.**

09h45min - chegada do ônibus no Palacete Princesa Isabel **Rua das Palmeiras Imperiais, s/nº - Santa Cruz, Rio de Janeiro - RJ**, (lá tem banheiro e água). Dali andaremos até o Matadouro.

10h30min - embarque no Largo do Bodegão, Santa Cruz - RJ

10h40min - desembarque na **Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição de Santa Cruz (Praça Dom Romualdo, 11 – Santa Cruz, Rio de Janeiro - RJ, 23515-100).**

(Percurso a pé) Fonte Wallace, casa do Senador Júlio Cesáreo de Melo, Igreja Matriz e Marco XI).

Justificativa:

O Bairro Imperial de Santa Cruz, é apenas o segundo a adquirir esse título no Brasil, antes apenas o bairro de São Cristóvão, reduto tradicional da família imperial possuía essa distinção. Recheado de memórias históricas, afetivas e em pedra e cal, a região de Santa Cruz esconde grande potencial turístico ainda pouco explorado.

Figura 27 – Palacete Princesa Isabel, sede do Ecomuseu de Santa Cruz



Fonte: O autor, 2024.

A Igreja Matriz é uma das construções históricas mais importantes de Santa Cruz. Além de sua arquitetura bela e única, a igreja também possui proximidade com pontos religiosos e históricos do bairro.

Além de todas essas riquezas, também é possível visitar o Ecomuseu de Santa Cruz e as ruínas do antigo Matadouro. Ambos parte do legado de reorganização urbana que o RJ passou nos últimos suspiros do império, mas que guardam não só a história do bairro, do Rio de Janeiro e do Brasil, mas de nossa própria gente.

11h15min – Almoço (em restaurante parceiro). O projeto prevê que a alimentação é parte do processo pedagógico.

12h15min - mobilização e saída da **Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição de Santa**

Cruz (Praça Dom Romualdo, 11 – Santa Cruz, Rio de Janeiro - RJ, 23515-100).

12h40 - Chegada na **Capela de Nossa senhora do Desterro de Pedra de Guaratiba: Rua Barros de Alarcão, nº1305 – Pedra de Guaratiba – Rio de Janeiro.**

Justificativa:

Esta pequena igreja é a quarta mais antiga da cidade do Rio de Janeiro. Localizada às margens da baía de Sepetiba, consegue unir dois exemplos de patrimônio em um só território: o patrimônio natural, a própria baía de Sepetiba (maior em área que a Baía de Guanabara) e o pequeno templo de 1529. A igreja, conhecida por sua localização pitoresca na Pedra de Guaratiba e por proporcionar uma visão panorâmica da região, também é próxima da sede da Banda Deozílio Pinto, outro patrimônio cultural pedrense. Nesse espaço, os alunos poderão aprender sobre a história local e seu vínculo com a história do Brasil, além de repensarem suas relações com o meio-ambiente.

Figura 28 – Aula de campo, Capela Nossa Senhora do Desterro em Pedra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

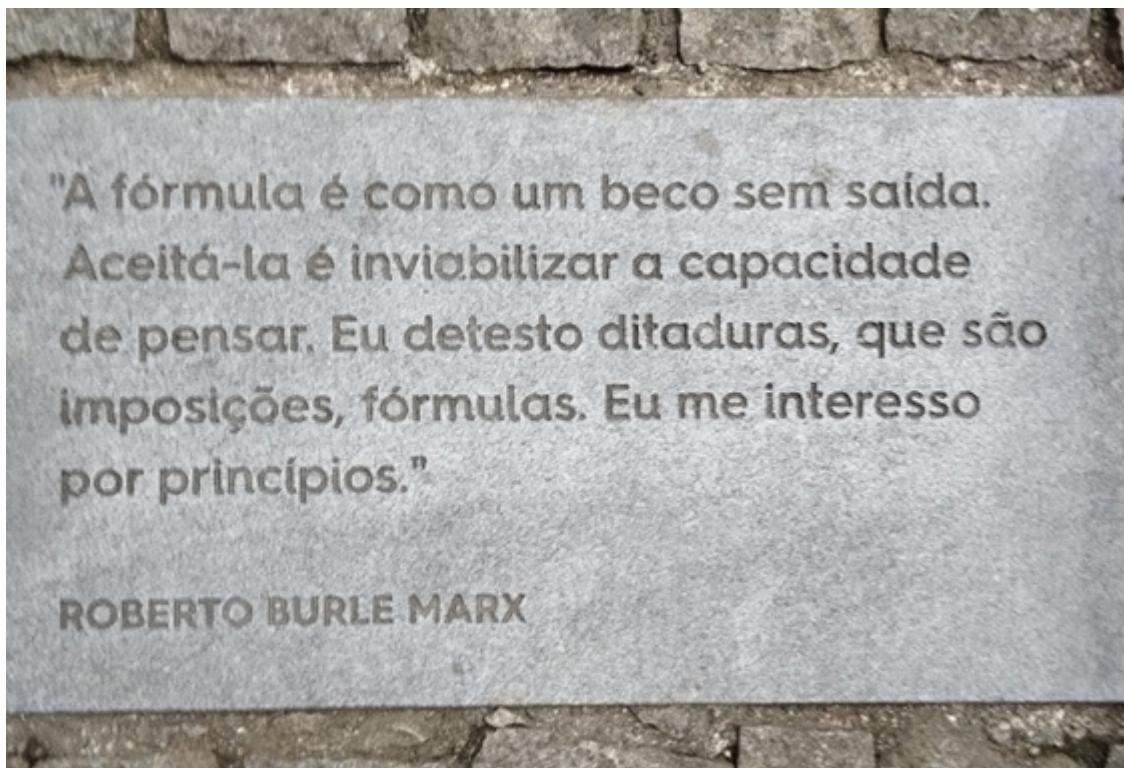
13h30 - Saída da Capela.

14h00 - Chegada ao **Sítio Burle Marx - Estrada Roberto Burle Marx, 2019 - Barra Guaratiba, Rio de Janeiro.**

Justificativa:

É um espaço nobre, sob a tutela do Iphan. No sítio, dedicado à preservação da obra do famoso paisagista e artista plástico brasileiro Roberto Burle Marx, convivem arte e natureza em perfeita harmonia, em um espaço que congrega preservação, ar puro e muita história. Os alunos poderão explorar os jardins, paisagens e instalações criadas por ele, além de aprenderem mais sobre sua carreira e legado.

Figura 29 – Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

Figura 30 – Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

Figura 31 – Sítio Roberto Burle Marx, Barra de Guaratiba



Fonte: O autor, 2024.

16h - **Retorno para a escola de Origem.**

16h45min - Chegada na escola e encerramento da visita.