

Cogitações acerca das com-possibilidades de se produzir uma educação patrimonial emancipatória através dos sambaquis kennedienses

Vinícius de Aguiar Caloti (Mestrando em Ensino de Humanidades/IFES)

Resumo

Sambaqui, um termo vertido do tupi, significando *tamba*, concha e *ki*, amontoado, de maneira a configurar um aglomerado faunístico, vestígio cultural constituído por grupamentos de pescadores-coletores pré-históricos. Ao compreender que o patrimônio arqueológico dos sambaquis de Presidente Kennedy possa ser ideado como um artefato educacional, gostaríamos de pensá-lo desde uma proposta de educação patrimonial emancipatória, utilizando, fundamentalmente, a dialética materialista de Paulo Freire e a teoria da aprendizagem histórico-cultural de Vigotski.

Palavras chave: Sambaquis; Patrimônio arqueológico; Educação patrimonial; Presidente Kennedy - município.

Abstract

Sambaqui, a term translated of the Tupi, meaning *tamba*, shell and *ki*, mound, so as to configure a faunistic agglomerate, cultural vestige made up of groups of prehistoric fisherman-collectors. By comprehending that the archaeological patrimony of President Kennedy's sambaquis can be considered as an educational artifact, we would like to think of it from emancipatory patrimonial education, using, fundamentally, a Paulo Freire's materialistic dialectic and a theory of the historical-cultural Vigotski's learning.

Keywords: Sambaquis; Archaeological patrimony; Patrimonial education; President Kennedy.

Considerações iniciais

A partir dos sítios arqueológicos sambaquieiros de Presidente Kennedy (PK), confeçamos algumas reflexões sobre as (com)possibilidades de apropriação desses artefatos materiais que apontam para a cultura de vetustas sociedades de coletores-pescadores pré-históricos, a saber, os povos dos sambaquis - elementos não-indígenas que afiguraram nossos primevos colonizadores, a fim de desenhar uma educação patrimonial emancipatória com vistas a contribuir com a produção de igualdade social, com as constituições de autonomias e com uma educação para os direitos humanos, basicamente empregando a dialética materialista de Freire, com ênfase na tradição do oprimido e a mediação semiótica inscrita na psicologia histórico-cultural de Vigotski.

Para tanto, deslindaremos o seguinte percurso: *a priori*, caracterizaremos o Município de PK, buscando descrever o seu patrimônio citadino, com enfoque nos sambaquis. Depois abordaremos o potencial educativo dos patrimônios culturais, inclusive os cernambis¹, *optmperando* acerca de questões tais como: alfabetização, educação, democracia & *literarcia* científicas. Por fim, ensaiaremos algumas credenciais sobre a configuração de uma educação patrimonial emancipatória, dispondo do aporte acadêmico-científico, teórico, epistemológico e cultural aventado.

Sobre o Município de Kennedy e o seu patrimônio

Situada no extremo sul do Estado do Espírito Santo, em região fronteira com o território do Rio de Janeiro, a cidade de Presidente Kennedy depara-se com uma área de aproximadamente 588 km² e uma população mensurada em 11742 habitantes. Segundo o IBGE (2017), apresenta uma proporção de 22,2% das pessoas ocupadas e a maioria dos seus domicílios adrega uma renda de até 0,5 salários mínimos *per capita*, verificando-se que o Município agrega o maior PIB por pessoa, mais especificamente R\$ 815.093,79 (mensurado em 2014), quando cotejado às outras 77 ademais municipalidades que pertencem ao estado capixaba, em razão dos

¹ Sinonímia de sambaqui, bem como samauquis, sarnambi etc.

royalties percebidos do petróleo explorado *offshore*, sendo pois cognominada "a nova capital brasileira do petróleo", renda que não se reverte substantivamente em investimentos na infraestrutura regional, nem na produção de políticas públicas sociais, de maneira a elevar o índice de desenvolvimento humano (IDH) da população.

Ao excogitar sobre o patrimônio cultural da referida territorialidade, peculiarizamos a afamada fazenda Muribeca, o santuário de Nossa Senhora das Neves e os sambaquis da região. A primeira foi, antanho, uma propriedade jesuítica construída sobre os sítios sambaquieiros locais no período do Brasil colonial (antiga Capitania de São Tomé), dimensionada em 38986 km², uma das maiores fazendas pecuárias brasileiras, outrossim responsável pelo abastecimento pesqueiro da circunrregião, abraçando o sul do nosso Estado e o norte do Rio de Janeiro, estendendo-se até a cidade de Campos. O Santuário das Neves foi aí erigido no estádio compreendido entre 1707 e 1759, pelos jesuítas que anteriormente aportaram pelo rio Itabapoana no século XVII, conduzidos pelo Padre Almada. Em 1750 chegou ao mesmo, uma imagem de Nossa Senhora das Neves oriunda de Portugal, que é atualmente um signo do Patrimônio cultural local, mote de grandes festividades a movimentar o núcleo da comunidade kennediense no entorno dos preparativos religiosos e das comemorações que transcorrem sempre entre os dias 30 de julho e 05 de agosto, culminando em 15 de agosto com a festa do Laço (KENNEDY, 2017).

Algumas considerações sobre os sambaquis

Os sambaquis corporificam sítios arqueológicos elaborados por pescadores-coletores pré-históricos há 7500 anos. O termo samba-qui se origina da língua tupi, onde o étimo "samba" concerne à *tamba* (conchas) e o "qui" à *ki* (amontoadado), servindo à designação de um aglomerado faunístico ou um *mound* de conchas, enunciado num idioma adoperado pelos conquistadores guaranis que, após um grande afluxo para as regiões litorâneas, ocorrido há 2000 anos AP, esmagaram os referidos povos concheiros que acolá estavam estabelecidos. Como dissemos, o conceito "sambaqui" guarda relação direta e imediata com a ideia de amontoadado conchífero, remetendo-se a um trabalho exaustivo perpetrado pelos povos casqueiros

ao largo de décadas, séculos e, até mesmo, milênios. Para além do armazenamento de suprimentos alimentários de comunidades pré-coloniais, especula-se que os sarnambis serviram a propósitos religiosos, tais como cemitérios rituais e *topos* de cultos fetichistas, ensejando festividades regadas a alimentos vários (MIRANDA, 2017).

A arqueóloga Gaspar (2009), exemplarmente, afirma serem encontrados, na constituição desses sítios, ossos de mamíferos e de peixes, ademais de inumações humanas. Uma série de vestígios outrora descobertos, evidenciam quais seriam os principais componentes da alimentação desse núcleo populacional, amiúde presente ao longo da região litorânea brasileira. Os restos mais salientes na formação dos sambaquis foram antanho encontrados nos amontoados então descobertos no território vernáculo, constituindo-se das conchas de vôgole ou berbigão, espécies marinhas demasiado aproveitadas na dieta dos povos sambaqueiros (GASPAR, 2000). Por intermédio de análises bioantropológicas e paleobotânicas realizadas em sítios menos antigos, DeBlasis *et al.* (2007) demonstraram que nalgumas ocupações os povos dos cernambis empregaram determinadas espécies de vegetais como adendo à sua dieta, desenvolvendo, incluso, práticas primevas de agricultura.

Os sambaquis no litoral sul do Estado do Espírito Santo apenas "foram cognoscidos" após o diagnóstico arqueológico interventivo nas áreas impactadas pela construção do mineroduto da Ferrous, em 2008. Na cidade de Kennedy, ainda hoje, há vários sítios não cadastrados e não georreferenciados pelo IPHAN. Aqueles até agora estudados, situam-se às margens da paleolaguna do Itabapoana, em sua banda sul, que contabiliza variados sarnambis nas imediações de áreas inundáveis, amiúdo contornada por vegetação de restinga e Mata Atlântica. A equipa do Professor Carlos Roberto Pires Campos anda a conduzir investigações nos sambaquis Campinas 1 e Campo do Limão, quiçá, erguidos no entorno de 3000 AP, na região rural do referido Município, distrito de Santo Eduardo, localidade de Campinas, *ubicandose* a sudeste da sede municipal, nas coordenadas UTM 24k 286.383 E/ 7.653.079N, a 23 km do sobrecitado assentamento, nos arredores da paleolaguna.

A borda capixaba da foz do Rio Itabapoana é agraciada por uma planície de restingas que perpassa, aproximadamente, 5km do litoral para o interior, permitindo-

nos reflexionar acerca da probabilidade dos sarnambis regionais antecederem as tais restingas (LAMEGO, 1946), enfim, virem a ser erguidos em condições geográficas muito diversas e adversas à hodierna, remetendo-nos ao sempiterno intento de reconstituição paleoambiental dos cernambiseiros com o propósito de saber um pouco mais sobre a sua dinâmica (sócio)cultural. Este afigura um campo de trabalho da arqueologia pós-processual que, consoante Gaspar (2000), elabora uma perspectiva arqueológica, arraigando-se na análise dos artefatos da cultura material das sociedades priscas, a partir de um viés “inter” e “transdisciplinar”, ou seja, “complexo” (MORIN, 2011), de maneira a perquirir novas estratégias para interpretar seu objeto e asselar a sua importância na liça dos povos pela sua história, memória, tradição e direitos (FUNARI, 2010).

A partir da década de 1990, Gaspar (2000) assere que a arqueologia transitou do excessivo empirismo que a caracterizava para integrar, em sua produção científica, temáticas tais como: o sedentarismo, a territorialidade, a organização e a identidade social, orientando os olhares dos arqueólogos aos sambaquis e às discussões sobre caracteres da complexidade social, de modo a avaliar questões, tais como as hierarquias sociais, a semiótica dos rituais funerários e dos cultos fetichistas, observando os amontoados conchíferos como produto de um agenciamento coletivo de enunciações e trabalho sociais.

Potencialidades educativas dos artefatos arqueológicos para a alfabetização científica

Para além de sítios arqueológicos, os sambaquis podem ser imaginados como artefatos educativos, bem como “representações sociais” (JODELET, 2011; MOSCOVICI, 2004) e corporificações de saberes industriados pela humanidade pré-colonial, configurando um *locus* que apresenta (e representa) a cultura e os valores de uso dum dada época, principalmente a memória, a história, a tradição e a identidade social de um povo, ademais de um espaço de produção de fluxos, fronteiras e hibridismos culturais (CAMPOS, 2015). Ao vislumbrarmos o ensejo de conceber outros olhares acerca da ancestralidade de Kennedy e verter os sambaquis num *ex*

novo compossível patrimônio local, diagramaremos a categorização do tema, perlustrando adregar um indício cultural de comunidades tradicionais pré-coloniais com grande potencial crítico-reflexivo e educacional, afora representar um empreendimento importante quanto à divulgação, à alfabetização científica e à constituição duma educação patrimonial de rasgos emancipatórios, dado ser possível confeioar formações de professores, interseridas numa estratégia de construção de possíveis outros novos caminhos capazes de (res)significar os sambaquis locais, a partir de espaços ampliados de ensino-aprendizagem que extrapolam as salas de aulas, orientados para construções coletivas do conhecimento.

O intuito da divulgação científica é com-partilhar conteúdos e processos associados às informações científicas com a parcela do mundo social imediatamente desconexa da *scientific community*. Essa concepção revela variegadas contingências ou "imponderáveis da vida real" - parafraseando-se Malinowski, ao aduzir desafios vários em seus matizes. No *intermezzo* dessas emulações, Chassot (2006) alvitra que a escola protagonize a disseminação do conhecimento em meio aos complexos processos de globalização do capital e, apesar da acentuada proletarização do professorado, que a comunidade escolar assuma uma posição central na *literarcia* científica, de maneira a contribuir com a formação de cidadãos autônomos com vistas à tomada de decisões de modo crítico-reflexivo e consciente.

Já De Lima Marques *et al* (2016) acreditam que as sociedades coetâneas incrustradas no sistema-mundo requerem um ferramental específico para adjutorar a superação dos presentes e futuros desafios sociais. Desse modo, não obstante os desmontes ultraneo (anarco) liberais efetuados pela atual gestão "pós-democrática" (CASARA, 2017) do Governo Federal, acreditamos que a instituição escola devém como um *locus* privilegiado, devido ao seu acesso à classe trabalhadora, para a aquisição dos "conceitos científicos" (VIGOTSKI, 2001) ou das "esferas não quotidianas" (HELLER, 1994), basilares para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes e a formação de cidadãos crítico-reflexivos e humanistas, habilitados para agenciar um projeto coletivo de sociedade, demarcado principalmente pelo desenvolvimento social e econômico, evidenciando-se os aspectos tecnológicos.

Quando a escola defende um letramento crítico que valoriza os clássicos das ciências, filosofia e artes, incluso uma educação científica que valoriza a investigação e a experimentação, formando os estudantes para a resolução de problemas, de maneira a excogitar, formular hipóteses e testar as suas aceções sobre os mesmos, então ela contribui sobremaneira para a maturação de novas relações problematizadoras e transformadoras da realidade. Portanto, a concitação de um ensino crítico-reflexivo de caráter tematizador, cultiva um cidadão cientificamente alfabetizado, hábil para a compreensão dos léxicos científicos e no emprego de conceitos vários para a reflexão e a superação dos problemas na vida social. De mais a mais, Chassot (2006) pondera atualmente não ser possível idear propostas para a educação, sem a inclusão nos currículos escolares de componentes que correspondam às demandas de conspectos individuais e sociais dos educandos, uma vez que a alfabetização científica compreende a faculdade de interpretação da gramática da natureza, a qual outrossim pertencemos. Anuímos com o mesmo, quando ele identicamente afiança que a alfabetização científica abarca uma gama de conhecimentos que facultariam às pessoas a compreensão do mundo onde vivem, de maneira a contrapor ao cientificismo e ao presenteísmo formas de estruturar o saber encontrado nos ambientes sociais, sobretudo nas salas de aulas dos e nos aparelhos escolares. Contudo, precisamos nos abalizar da perene recordação de que a ciência é uma construção humana (portanto, atravessada pela dimensão política), cambiável e, por conseguinte, falível (GRANGER, 1994).

Não obstante as perspectivas que indigitam para o caráter falho das ciências, elas ainda apresentam e representam um aparato robusto para a interpretação da gramática da natureza e da complexidade intrínseca do universo no qual estamos entranhados. As metodologias científicas, bem como a convalidação pública das pesquisas, representam um *modus cognoscendi* que, uma vez ressonado por uma “escola cons-ciente” de seu papel socializador do saber como meio de produção (e autoprodução), podem protagonizar ações sociais essenciais para a constituição coletiva dos discursos e práxis democráticas. Perante esse imenso desafio, novamente Chassot (2006) apregoa que se deve propor a alfabetização científica quando o ensino das ciências, em quaisquer níveis, contribuir para a apropriação de conhecimentos, *procedures* e valores que possibilitem aos estudantes a tomada

de decisões e a apropriação das mais variadas utências permissíveis pelas ciências no aprimoramento do desenvolvimento humano individual e coletivo.

Entretanto, não devemos nos olvidar das consequências negativas que advêm do empenho e submissão desse aparato científico-tecnológico aos ditames da “razão instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), que “sacrifica ao Baal do capital corporativo (trans) nacional” a autodeterminação coletiva, a soberania nacional e os interesses populares.

Por uma educação patrimonial emancipatória

Em nossa acepção, *a priori*, uma educação patrimonial emancipatória deveria ser coordenada às teorias da aprendizagem histórico-cultural e às pedagogias contra-hegemônicas, mais especificamente, àquelas ativas desde concepções e perspectivas de educação libertadora, de maneira a cooperar (senão catalisar) com os processos de (auto)*poiesis* dos sujeitos em seus percursos de produções e transformações individual e coletiva de conhecimentos, saberes e práxis com devires populares e emancipatórios. Segundo Peroza (2012), o ensino de humanidades guarda estritas conexões com essas formas de (ex)cogitar a educação patrimonial, dado que, para se “apropriar barrocamemente” (ECHEVERRÍA, 1998) de um intelectual humanista e assim devení-lo, dever-se-ia conceber o ser humano como *centrum* do processo de desenvolvimento sócio-histórico, econômico, cultural e político. Desse modo, a nossa proposição se condensa na configuração de ideais de formação críticorreflexivos com enfoque nos direitos humanos, comprometidos com processos de produção de liberdade, igualdade e justiça social.

A temática da educação patrimonial angariou uma nova percepção desde os exórdios da década de 1980, com a constituição da Fundação Nacional Pró-Memória, quando a ação pedagógica com enfoque na cultura se tornou conspícua, enlaçando a educação básica aos contextos multiculturais existentes aqui no Brasil. O seu *telos* seria abreviar as distâncias que existem entre a educação escolar e o cotidiano dos estudantes, considerando indiscerníveis as categorias educação & cultura

(BRANDÃO, 1996). Nesse ínterim, o Ministério da Educação delimitou o complexo e polissêmico conceito de cultura destarte:

[...] processo global em que não se separam as condições do meio ambiente daquelas do fazer do homem, em que não se deve privilegiar o produto – habitação, templo, artefato, dança, canto, palavra – em detrimento das condições históricas, socioeconômicas, étnicas e ecológicas em que tal produto se encontra inserido (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983).

Através da instauração dessas diretrizes, o objetivo era interconectar a práxis escolar da educação básica com os multivariados contextos culturais, com vistas a engendrar melhorias nas comunidades sociais (PINHEIRO, 2015). Desse modo, uma educação imaginada como um processo, persegue a reflexão perene e a ação transformadora das pessoas, alvejando a superação de paradigmas educacionais que estresem ou decalquem informações arreigadas a conceitos que idealizam os educandos como depositários das mesmas. Na *Pedagogia do oprimido* (1987) freireana nos atremamos com acerbas críticas a essas construções educacionais tradicionais, nas quais, ao revés de comunicar-se, o educador perfaz "comunicados" e depósitos que os educandos percebem fleumaticamente, encerebram e replicam. Conseqüentemente, ao meditarmos sobre a educação patrimonial, concebemos que as estratégias de mediação dialógico-dialéticas para a confecção coletiva do conhecimento angariaram um substantivo realce, já que se propõem a observar as comunidades como produtoras de saberes, de maneira a fomentar protagonismos.

As construções dos conhecimentos são frutos das sublimações de "investimentos libidinais" das coletividades humanas (FREUD, 1996), sendo pois sucedidas por miríades de mediações entre os sujeitos, onde as "heterogeneidades" e as "ecceidades" (DELEUZE; GUATTARI, 2008) das componentes dos grupos agregam valores de uso aos diálogos e às cooperações, promovendo os desenvolvimentos individual e coletivo, assim apontando para as reflexões vigotskianas sobre a centralidade do *dialogos* nas ações pedagógicas (MARQUES, 2005). Na acepção de Vigotski (2001), o pensamento e a linguagem adregam uma interpenetração dialética, uma vez que as constituições sociais dos significados das palavras servem à representação e à generalização, o que enseja a (re)construção do real no campo simbólico. Na esfera da educação patrimonial, as simbologias que a

miúdo generalizamos e valoramos como cultura são *objectos* de estudos praxiológicos responsáveis pela elaboração de conhecimentos que, outrossim, pertencem aos saberes populares e às práticas ancestrais das comunidades tradicionais (PEROZA, 2012). Da mesma forma, Paulo Freire debateu aspectos da cultura e a empregou como uma das primeiras temáticas alvitradas nas etapas do seu método psicossocial, utilizado para instigar no alfabetizando o exercício da (auto)compreensão do e no mundo vivido:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Desde o campo acadêmico da Antropologia Culturalista, Geertz (1979) sonda as culturas como textos compósitos por padrões de signos que trabalham interativamente. De mais a mais, as diversas culturas afeiçoariam narrativas ou textos intertecidos pelos seres humanos que, de forma idêntica, os entretecem, advogando então pela necessidade da análise semiótica (análise compreensiva weberiana) na interpretação das culturas, de maneira a utilizar-se de multimeios tais como: o *survey* de genealogias, os mapeamentos de campos, as seleções de informantes, as transcrições textuais *et al.* Além disso, o antropólogo protraí que a cultura é uma fabulação pública e, portanto, uma construção coletiva, asseverando que as suas teias de significados não aduzem criadores individuais identificáveis, sendo os fatos culturais, frequentemente, percebidos mediante análises extrínsecas. Em sua abordagem culturalista, antefere uma leitura contextual dos textos culturais, onde os símbolos podem ser interpretados ou descritos de maneira inteligível. De maneira idêntica, creditamos que a ideia-força da mediação dialética vigotskiana seja deveras

importante nas ideações sobre a temática da educação patrimonial. No outrora citado *Pensamento e linguagem* (2001), a agência coletiva é apresentada como moduladora da realidade sócio-histórica, a partir de um processo de (auto)*poiesis* humana, onde instrumentos assim como os signos, condutores de processos de mediação, promovem o desenvolvimento do psiquismo, isto é, da cognição ou dos processos psicológicos superiores. Vigotski sugere, idem, a análise das estruturas de significado da palavra, onde o pensamento e a linguagem se imbricam. Desse modo, ações mediadoras encorajadas pelos pares intervêm direta e mediadamente na apropriação cultural, produzindo um *factum* que pode vir a ser empenhado nas ações pedagógicas para a valoração e a avaliação do patrimônio cultural, através da educação patrimonial, constituindo um aparato relevante para o processo de (autorre) conhecimento dos cidadãos das e nas *polis* como seres sociais, históricos e, portanto, culturalizados.

Em nossas incursões sobre a educação patrimonial, considerá-la-emos a partir da acepção dos espaços territoriais como documentos vivos, com-possíveis de variadas possibilidades hermenêuticas e acessíveis às mais variegadas estratégias educacionais, visto ser uma ferramenta com grande possibilidade de usufruto pelos saberes mais distintos, particularmente em sua dimensão política, ao ponderar que, tanto memória, quanto olvido, são produções sociais, ainda mais em sociedades onde a população geralmente não alimenta sentimentos de pertença a respeito do patrimônio cultural nacional (PINHEIRO, 2015). Convergimos também com Brandão (1996), quando caucionamos que as ações educativas de preservação e valoração do patrimônio devam ajuizar a preservação dos bens culturais como práxis social, interserida nos contextos sócio-culturais, de forma a considerar as convenientes ressignificações desses bens e o arrelamento do valor sócio-histórico e cultural dos mesmos à sua topologia hodierna, em suas comunidades de inserção, enfim, referimo-nos à reconfiguração dos bens inseridos nos enclaves sociais onde atualmente se encontram.

Um outro fator relevante para lograr êxito nas ações pedagógicas de valorização e preservação do patrimônio cultural é a vinculação entre as políticas públicas de patrimônio com aquelas de educação, saúde, cultura, meio ambiente e

turismo cultural (PINHEIRO, 2015), trabalhando de forma intersectorial. A educação patrimonial deve almejar uma precisão do conceito de patrimônio cultural, conforme consta na Constituição Federal cidadã de 1988, particularmente em seu artigo 216: “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Dessarte, foi corporalizada a categoria de referência cultural e a delimitação dos bens que poderiam ser reconhecidos, ressaltando-se os de caráter imaterial.

Através da educação patrimonial também deve ser promovida a visibilidade de "culturas minoritárias", queremos dizer, culturas produzidas por grupos sociais que caracterizam "minorias sociológicas" (GIRALDELI, 2013), de modo a maximizar os diálogos inter, poli e transculturais, construindo estratégias para a valorização das alteridades, diferenças, diversidades e o desenvolvimento de ambientes multiculturais. Para nós, essa aprendizagem, devido à sua característica “relativista” e “anti-etnocêntrica” (GEERTZ, 1979), precisa vir a ser construída dialógica e polifonicamente, a partir das especificidades e dos "saberes locais" (GEERTZ, 1997), tais como os caracteres de seus bens culturais, devendo pois, assim, configurar um suporte vivo para a produção coletiva de conhecimentos que corroborem com os anseios, os desejos e as necessidades das comunidades aí envolvidas.

Considerações finais

Em nossas elucubrações, quisemos meditar aprioristicamente sobre as possibilidades de se cogitar uma educação patrimonial emancipatória, utilizando o patrimônio arqueológico dos sambaquis, bem assim, um artefato cultural que pode ser empregado com um enfoque pedagógico, considerando-se a pedagogia libertadora freireana, a teoria da aprendizagem histórico-cultural vigotskiana e uma concepção de educação patrimonial que congloba os espaços territoriais como documentos vivos, ensejando uma miríade de interpretações acessíveis a uma plêiade de estratégias educacionais. É desse modo que aqui desejamos contribuir um pouco mais para a produção de igualdade social e de autonomia dos seres humanos, socializando o

patrimônio cultural nacional, síntese de múltiplas determinações sócio-históricas e culturais, agenciamento coletivo de enunciados confabulado por um aglomerado de populações humanas e, portanto, aviventar uma acepção de educação com enfoque nos direitos humanos, enfaticamente quando consideramos os direitos individuais e coletivos às identidades sócio-culturais, à história, à memória social e à tradição cultural de um povo que floresce na periferia do sistema-mundo, marcado por muitos devires minoritários, emancipatórios e libertários.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRANDÃO, C. R. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Contagem Populacional. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>>. Acesso em: 9 de junho 2018.

CAMPOS, C. R. P. (org.). *Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares*. Vitória: EDIFES, 2015.

CASARA, R. R. R. *Estado pós-democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. 2006.

DE LIMA MARQUES, M. L. et al. Atividades investigativas na formação de professores: Aprendendo ciências em um sítio arqueológico. *Revista Tecnologia & Cultura* - Rio de Janeiro - N. 27, Ano 18 - jan./jun. 2016 - p. 59-71.

DEBLASIS, P. et al. Sambaquis e Paisagem. Dinâmica natural e arqueologia regional no litoral sul do Brasil. *Arqueologia Sulamericana*, 3(1): 29-61, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2008.

ECHEVERRÍA, B. *La modernidad en lo barroco*. D. F.: Ed. Era, 1998.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos e sobre os sonhos*. (v.5). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FUNARI, P. P. A. Teoria e métodos na Arqueologia contemporânea: o contexto da Arqueologia Histórica. *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 6, n. 13, 2010.
- GASPAR, M. D. *Arqueologia, cultura material e patrimônio. Sambaquis e cachimbos*. Cultura material e patrimônio da Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: MAST/CNPq, p. 39-52, 2009.
- _____. *Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1979.
- _____. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIRALDELLI Jr., P. *A importância das políticas de ação afirmativa*. Disponível em: <<http://bertonesousa.wordpress.com/2013/02/21/a-importancia-das-politicas-de-acao-afirmativa/>>. Acesso em: 11 de Julho de 2013.
- GRANGER, G.-G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: ED.UNESP, 1994.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península, 1994.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- KENNEDY, Presidente. Prefeitura Municipal. *Trajetória Histórica do Município*. Disponível em: <<http://presidentekennedy.es.gov.br/pagina/5/Historia.html>>. Acesso em: 9 de junho 2018.
- LAMEGO, A. R. O homem e a restinga. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Geografia*, 1946.
- MARQUES, L. P. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 2005.
- MIRANDA, R. S. *O lugar dos sambaquis no acervo do patrimônio cultural do Município de Presidente Kennedy-ES: Uma formação de professores dialógico-dialética*. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: Um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. *IX ANPED SUL*, 2012.

PINHEIRO, A. R. S. (Org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial* (v.1). Fortaleza: Secultfor: IPHAN, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre o autor

Mestrando em Ensino de Humanidades pelo PPGEH do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Email para contato: aguilar0caloti@gmail.com.