

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
UFFS CAMPUS ERECHIM**

FERNANDO ARNOLD LORENZON

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”:
POLÍTICAS, SENTIDOS E INTENCIONALIDADES**

Erechim, RS, jul. 2013

FERNANDO ARNOLD LORENZON

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”:
POLÍTICAS, SENTIDOS E INTENCIONALIDADES**

**Monografia de encerramento de curso
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Lato Sensu em Processos Pedagógicos na
Educação Básica da Universidade Federal da
Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim.**

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

**Erechim
2013**

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise dos sentidos atribuídos à Educação Patrimonial nas atuais políticas de escolarização brasileiras. Para tal, será estudada a inserção da temática no Programa Mais Educação, a partir do documento de apresentação da oficina para o Programa e do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado por Maria de Lourdes Parreiras Horta. Neste caminho, retoma a trajetória do conceito de patrimônio e como este termo se estrutura historicamente até a contemporaneidade para que seja possível a análise de sua articulação com as produções políticas no campo da Educação Patrimonial. A partir desta análise conceitual e política, parte para o estudo documental com intuito de identificar as intencionalidades e os sentidos atribuídos à Educação Patrimonial pelos referidos documentos onde foram discriminadas as seguintes categorias de análise: Reconhecimento e Inclusão, Identidade e Pertencimento e Educação e Cidadania. Observou-se, por fim, que a atividade de Educação Patrimonial, seus conceitos e produções políticas específicas atendem a demandas históricas específicas de cada contexto social, econômico e histórico vigentes.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, patrimônio, sentidos da Educação Patrimonial, política, Mais Educação

ABSTRACT

This paper analyses meanings given to Heritage Education in Brazilian schooling policies. For this, we will study how the subject was introduced in the programme *Mais Educação*, looking at the document *Guia Básico de Educação Patrimonial* by Maria de Lourdes Parreiras Horta designed for the workshop of the programme and the presentation text for the mentioned program. So we will examine the concept heritage and how it is historically structured until today to analyse its articulation with political productions in the field of heritage education. With this conceptual and political analysis we begin a documental study aiming at identifying intentions and meanings given to the heritage education by the referred documents where the following analysis categories were listed: Recognition and Inclusion, Identity and Belonging, and Education and Citizenship. Finally we have noted that heritage education, its concepts and particular political productions satisfy historical demands of every social, economic and historical context.

Keywords: Heritage Education, Cultural Heritage, Heritage Education meanings, Policies, *Mais Educação*

LISTA DE ABREVIATURAS

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

M.E.S – Ministério da Educação e Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SPHAN – Serviço de Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 SENTIDOS DE PATRIMÔNIO: DA PROPRIEDADE À APROPRIAÇÃO.....	12
1.1 Concepções e sentidos de patrimônio.....	12
1.2 Patrimônio, cidadania e direito.....	19
1.3 Patrimônio: Padronização da diversidade.....	22
1.4 Conceito de patrimônio: Configurações brasileiras.....	24
1.5 Patrimônio: Síntese conceitual.....	29
2 POLÍTICAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO BRASIL.....	30
2.1 Políticas para o patrimônio: etapas de reformulação de identidades.....	30
2.2 Políticas Culturais no Brasil pós-1930.....	32
2.3 Configurações políticas do patrimônio no Brasil.....	36
2.4 Educação Patrimonial no Brasil.....	39
2.5 Políticas culturais no Brasil: Tessitura de particularidades.....	45
3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	47
3.1 Definição das categorias – sentidos e intencionalidades observadas.....	47
3.2 Reconhecimento e Inclusão.....	49
3.3 Identidade e Pertencimento.....	52
3.4 Educação e cidadania.....	54
3.5 Breves considerações sobre a seção.....	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63

INTRODUÇÃO

Quando se ouve falar em Educação Patrimonial, normalmente somos levados a imaginar algo referente à preservação de monumentos de fácil visualização e ligados a uma cultura dominante, tais como, prédios, igrejas, obras de arte, etc. Ou ainda elementos normalmente ligados à imigração que deu início a colonizações locais específicas e relacionados à religiosidade dominante no local. Outra construção imaginária acerca da Educação Patrimonial é de que tudo o que é produzido em determinado contexto faz parte da identidade nacional, sendo que, com o passar dos anos e a vinda de novas gerações, muitas vezes são criadas novas bases identitárias e culturais muitas vezes híbridas, advindas de articulações entre diferentes contextos e períodos.

O trabalho que segue, apresenta-se com o objetivo principal de estudar a Educação Patrimonial nas políticas de escolarização contemporâneas. Para tal fim, busca evidenciar e analisar os sentidos e intencionalidades encontrados no documento de apresentação da oficina para o programa Mais Educação e no Guia Básico de Educação Patrimonial, texto este normalmente tomado como base para produção de documentos governamentais para a área e também utilizado como orientação para outros projetos no campo.

Para atingir tal objetivo, a metodologia utilizada para o trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que este método oferece meios que auxiliam na retomada de conceitos base para o estudo do tema e também auxilia na articulação entre o tema proposto e os contextos históricos nos quais atuou desde as primeiras ações de Educação Patrimonial até a atualidade, quando se projeta sua implantação no Programa Mais Educação.

Apresentação do objeto do estudo

Em um contexto de reconstrução de identidades, em que o conceito abrange novas categorias influenciadas pela questão do reconhecimento da diversidade cultural, as ações governamentais voltam sua atenção mais uma vez para as questões do patrimônio cultural. Este novo direcionamento, ou esta retomada da direção do patrimônio nas políticas de educação e cultura resulta no projeto de implantação da Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. O enfoque deste trabalho é a análise do documento orientador referente a esta oficina desenvolvida no ano de 2012 e, neste ano de 2013, aparece como oficina optativa para as escolas.

Também será analisado, de modo complementar, o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, de autoria de Maria de Lourdes P. Horta, que serve de base teórica e metodológica para a publicação

do Mais Educação e de muitas outras produções referentes à Educação Patrimonial no Brasil, desde artigos até programas e ações financiadas tanto pela esfera pública quanto privada. Deste modo, o objetivo desta análise é evidenciar quais são os sentidos e as intencionalidades da Educação Patrimonial explicitados nos referidos textos.

Para tal análise, se faz necessária a retomada de conceitos específicos e trajetórias históricas que conduziram as configurações atuais do patrimônio e da Educação Patrimonial teoricamente e nas políticas que foram se desenvolvendo no Brasil no campo do patrimônio.

Itinerários da elaboração

Com o objetivo de analisar os documentos citados, fazemos, na primeira seção deste trabalho, uma retomada da trajetória do conceito de patrimônio, encontrando nos estudos de Néstor Garcia Canclini o aporte teórico para tratar o termo como uma construção sócio-histórica carregada de influências das movimentações sociais de cada contexto histórico onde está inserido. Considerando que o conceito retomado é definido pelas mesmas influências que norteiam as ações governamentais e os rumos metodológicos e curriculares que a Educação Patrimonial toma na prática, apresenta-se necessária a análise do termo, para que seja possível a construção contextual do tema estudado, uma vez que a inserção da temática nas escolas vem como resultado de um conjunto de influências existentes em um dado contexto e, de certo modo, definidas pelas relações de poder vigentes nas sociedades.

Além da abordagem dada à estruturação do termo elaborada por Canclini, utilizamos em conjunto com este autor o conceito de hegemonia discursiva desenvolvido por Gramsci, para definir a consideração dada ao termo, onde vamos tratá-lo definitivamente como uma construção sócio-histórica resultante de disputas por hegemonia de discursos resultantes de relações de poder estabelecidas em cada contexto evidenciado. A partir desse pressuposto estabelecido sobre o conceito de patrimônio, podemos partir para uma análise da trajetória que estruturou o conceito. Pedro Paulo Funari e Sandra Cassia Araújo Pelegrini nos emprestam sua contextualização histórica do termo patrimônio. Esta retomada traz o termo desde a concepção de patrimônio com sentido de posse de bens, terras, pessoas, etc e faz uma construção contextualizada histórica e social da palavra.

Esta retomada histórica do termo patrimônio vem nos mostrar os diferentes sentidos atribuídos à palavra, atendendo subjetivamente a demandas históricas específicas. Nestes termos, a articulação dos autores citados nas linhas anteriores se faz pertinente, já que Canclini nos dá a forma com que deve ser tratado o conceito e Pedro Paulo Funari afirma e justifica a abordagem dada.

No decorrer da análise conceitual, torna-se necessária a conceituação de outros termos que vêm complementar o conceito inicial. Quando chegamos ao período renascentista, começa a se dar valor à preservação da memória, termo que nos leva a Michel Pollak, com suas definições sobre memória individual e coletiva e sua relação com a memória oficial instituída nacionalmente, sendo que esta análise conceitual da memória nos leva ao sentido de invenção de tradições, estudado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger. Tal teoria explicita os processos sociais que ocorrem para o desenvolvimento e estabelecimento de novas identidades e a retomada de características identitárias antigas em cada novo contexto histórico que se estabelece nas nações, relacionando estas tradições inventadas à conceituação de comunidades imaginadas proposta por Benedict Anderson.

Após a retomada conceitual, intentamos trazer a análise do plano conceitual para o contexto brasileiro e as configurações que se estabelecem ao redor do termo no contexto histórico do país. Para tal tarefa, abordamos a temática buscando embasamento na pesquisa de vários autores que tratam da construção histórico social do conceito de patrimônio em território brasileiro e ainda é possível articular esta contextualização do termo trazendo a análise do ciclo de políticas de Stephen Ball para o âmbito da construção discursiva gerada pelo termo patrimônio e suas demandas históricas em nível nacional.

Em uma segunda etapa da pesquisa, na segunda seção, fazemos uma retomada das políticas voltadas para o campo cultural produzidas no país, políticas estas que são condicionadas por suas configurações históricas, sociais e políticas que vão se estabelecendo no decorrer da história brasileira. Essas ações políticas em prol da cultura também reproduzem em seus textos os significados que o conceito de patrimônio vai recebendo nos diferentes períodos de nossa história.

No decorrer das pesquisas sobre as políticas culturais brasileiras, é possível delimitar diferentes etapas das construções legislativas no que se refere ao patrimônio, sendo que a primeira etapa se estabelece ainda no período imperial brasileiro, com o objetivo de manutenção e afirmação da família real portuguesa no poder e embasamento de uma raiz identitária de origem europeia e lusitana, porém, neste momento, as ações em prol do patrimônio, de acordo com Antônio Albino Canelas Rubim, vem carregadas de um obscurantismo da monarquia portuguesa, que mais visava à salvaguarda do próprio poder do que o estabelecimento de uma identidade brasileira.

Com o advento da República, temos um período de transição que vai até fins da década de 1920 e começam a se estabelecer novos formatos nas políticas patrimoniais brasileiras, estes novos posicionamentos se estabelecem após 1930, quando pode-se estabelecer um novo estágio para tais políticas e, a partir deste momento, utilizamos principalmente os estudos de Lia Calabre sobre a trajetória das políticas culturais brasileiras, que começam a ter ações efetivas no campo, a começar da década em questão. Este estágio das políticas patrimoniais, caracterizado por uma aproximação

forte do estado em relação à administração das políticas públicas, estende-se até o fim do período militar, quando é concebida a Constituição Cidadã de 1988 e se inaugura um novo ciclo nas políticas de patrimônio com os governos liberais, reconhecido pelo gradativo afastamento do Estado no que diz respeito ao gerenciamento das políticas públicas.

Este ciclo estende-se até o governo de Lula, que estabelece uma responsabilização do Estado no que se refere à proteção e à preservação do patrimônio. Responsabilização esta que se confirma com a implantação das oficinas de Educação Patrimonial no programa Mais Educação, que é o objeto principal deste estudo.

No terceira seção, analisamos os documentos selecionados para o estudo, a saber: o *Guia Básico de Educação Patrimonial* e o documento orientador da oficina de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, onde, para tal apreciação, foram selecionadas categorias analíticas presentes na redação de tais textos que são: Reconhecimento e Inclusão, Identidade e Pertencimento e Educação e Cidadania. Estas categorias representam tendências e intencionalidades observáveis na redação dos documentos objetos desta pesquisa.

Dentro destas categorias, foram sendo feitas análises direcionadas à construção dos conceitos representados nos documentos, uma vez que todos os termos selecionados para a categorização, da mesma forma que o conceito de patrimônio, de Educação Patrimonial e as políticas e ações produzidas na área sofrem influência de contextos históricos e sociais, portanto, são historicamente construídos e afetados pelas disputas de poder recorrentes nas sociedades humanas.

Para se pensar na tendência ao reconhecimento e à inclusão inseridas nos textos, partimos do pensamento de Michel Pollak, que nos fala em memórias subterrâneas. Este termo se refere a culturas historicamente marginalizadas que aparecem como opositoras da memória oficial reconhecida pelas classes hegemonicamente dominantes. Essas memórias subterrâneas se mantêm no contexto do subversivo e, de tempos em tempos, se erguem em momentos propícios para sua manifestação, normalmente em períodos de crise das estruturas sociais (POLLAK, 1989).

No que se refere às questões de identidade e pertencimento, utilizamo-nos de algumas noções de identidade que referem o termo a uma construção histórica e social em que estão envolvidos movimentos de reconhecimento das identidades e estímulo aos sentimentos de pertencimento. Neste contexto, leva-se em consideração o fato de que, para os indivíduos se apropriarem das identidades oferecidas, é necessário que o outro na relação social reconheça estas características como estruturadoras da sua identidade.(PELEGRINI, 2006; GUARNIERI apud FIGURELLI, 2011; REIS apud CRISTOFOLI, 2002; BRANDÃO apud REIS, 1999). Com estes conceitos, vamos à questão trazida à tona por Néstor Garcia Canclini, na qual o autor menciona que vivemos em um contexto de hibridação de identidades, por estas serem historicamente construídas, imaginadas ou

reinventadas dentro das movimentações sociais dos seres humanos em um contexto de crise de identidades (Hall, 2002).

Para encerrar a análise documental, a categoria Cidadania e Educação representa a tendência de se trabalhar a cidadania com uso da Educação Patrimonial. Para ilustrar esta etapa da análise, partimos da definição de cidadania apresentada por Maria de Lourdes Manzini Couvre, que relaciona a categoria de análise à prática da reivindicação por parte do cidadão, e, para apoiar a apreciação, articulamos o conceito às questões retomadas por Miguel Arroyo quando este fala de uma revisão profunda das relações entre educação e cidadania. Com esta afirmação, o autor reconhece que, além de um suposto momento de redefinições conceituais acerca da educação, também vivemos em um período de reestruturação conceitual da cidadania, onde cada vez mais são atribuídas a escola, responsabilidades de cunho social como a construção da cidadania.

1. SENTIDOS DE PATRIMÔNIO: DA PROPRIEDADE À APROPRIAÇÃO

Ao escolher os documentos sobre Educação Patrimonial do Programa Mais Educação do governo federal como foco de análise desta pesquisa, temos que levar em consideração que o sentido atual dado ao termo *patrimônio* não é o mesmo, que este evoluiu com o passar do tempo sofrendo influência de determinados contextos históricos, políticos e sociais neste processo, ou seja, o conceito de patrimônio não existe isolado, é necessária sua articulação com alguma coisa que lhe preste significado. É preciso que ele se coloque ancorado a determinadas demandas e características históricas, grupos sociais e indivíduos para poder existir.

Nesta seção, começamos uma discussão sobre o conceito de patrimônio, onde, juntamente com as mudanças no significado do termo, também será feita a contextualização destas alterações para se determinar como contextos históricos específicos geram demandas que forçam a recolocação e reestruturação de conceitos a muito em uso, mas que se modificam de acordo com as movimentações sociais da humanidade.

Começaremos com a etimologia da palavra, de origem latina, para, a partir daí, podermos estabelecer a trajetória que o conceito percorre na história, para se estabelecer com o significado que lhe é atribuído contemporaneamente. Esta trajetória passa pelo período renascentista, pela formação dos estados nação na Europa e Renascimento, onde começa o movimento colecionista. Ao se analisar esta construção conceitual do conceito, é possível elucidar quais são as bases históricas que sustentam e dão sentido ao conceito de patrimônio na atualidade e posteriormente vão embasar as atividades de Educação Patrimonial, dando significado e norteando as ações deste campo.

1.1 Concepções e sentidos de patrimônio

Deve-se tratar o *patrimônio* como uma construção sócio-histórica, pois, de acordo com Canclini (1994, p. 98),

aquilo que se entende por patrimônio nacional muda de acordo com as épocas. Isto demonstra que, mesmo existindo suportes concretos e contínuos do que se concebe como nação (o território, a população, seus costumes, etc), em boa parte o que se considera como tal é uma construção imaginária.

Observa-se nas considerações de Canclini acerca das mudanças que ocorrem no que se refere ao conceito analisado, que o sentido de patrimônio é resultado da articulação do contexto sócio

histórico em que este está inserido, com a construção imaginária e os significados que cada população específica atribui ao termo. Pode-se considerar que *o patrimônio* e seu significado é produzido pelas coletividades humanas, já que, segundo Funari e Pelegrini (2006, p. 9-10), as coletividades são constituídas por grupos diversos, em constante mutação, com interesses distintos e, não raro, conflitantes.

Percebe-se desta forma que o sentido atribuído à palavra patrimônio carrega os interesses dos diversos grupos que se articulam socialmente. Dentre estes interesses conflitantes só é absorvida a demanda do grupo com maior poder de decisão ou influência. *O patrimônio* é carregado de disputas de poder e disputas por hegemonia discursiva que definem o conceito da palavra e também determinam o que é considerado patrimônio ou o que não é, considerando que, para Gramsci (apud Alves, 2010, p. 6), a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico.

Apoiados pelo pensamento de Gramsci para a criação de um aparato hegemônico, podemos analisar as questões referentes ao patrimônio como uma forma de se criar um terreno ideológico que atenda as demandas históricas de cada período, reestruturando modos antigos de pensar e criando novas mentalidades. Dessa forma, também são revistos os métodos de produção de conhecimento para se adaptarem a novas condições e necessidades históricas.

Etimologicamente, o termo tem origem na palavra latina *patrimonium*, que, para os romanos, faz referência a todas as posses materiais do chefe da família ou pai de família. Diferentemente do que entendemos hoje por família, na sociedade romana a família era toda e qualquer coisa que estava sob o domínio do senhor, desde bens materiais móveis e imóveis até as pessoas que estavam sob a tutela do chefe da família (mulher, filhos e escravos). Todas essas posses eram o que chamamos anteriormente de *patrimonium*. Estas posses podiam ser legadas por testamento para os herdeiros e, neste contexto, como as pessoas também eram posses dos senhores, estas também podiam ser passadas para os herdeiros de direito. Sendo estes valores privados ligados à transmissão de bens entre uma elite patriarcal, eles remontam a uma origem conceitual ligada a interesses aristocráticos, visto que esta elite era a única classe ou instância da sociedade que tinha acesso e poder para possuir os bens considerados *patrimonium* (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Para os romanos, o conceito de patrimônio existiu dentro do contexto de uma sociedade aristocrática, patriarcal e individualista, deste modo, o conceito de patrimônio público ainda não era sequer considerado pela instância dominante da sociedade. Até mesmo a figura do Estado era apropriada pelos pais de família.

Com o advento do Cristianismo, acrescenta-se um caráter religioso para o sentido atribuído ao

patrimônio. Neste momento, apesar de o Cristianismo também se constituir numa aristocracia, acontece uma apropriação inicial do patrimônio pelas camadas mais baixas da sociedade, pois, para Funari e Pelegrini (2006, p. 11-12), o culto aos santos e às relíquias deu às pessoas comuns um sentido de patrimônio muito próprio que, (...), de certa forma, permanece entre nós: a valorização, tanto dos lugares e objetos como dos rituais coletivos, e, em virtude de as elites não manterem um controle absoluto sobre o patrimônio religioso, tem início um movimento crescente de monumentalização das construções religiosas, tornando a religiosidade um patrimônio que se aproxima de um conceito de patrimônio público, por ser coletivo, mas que se mantém em nível aristocrático.

Começa, nesse momento, uma importante transição que vem modificar o conceito da propriedade, onde se sai de um meio de produção feudal para a economia capitalista. O período renascentista ficou marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna.

As mudanças que caracterizam este momento de ruptura são evidentes na cultura, sociedade, economia, política e religião, onde também se modifica o modo de produção vigente do feudalismo para o capitalismo, rompendo em alguns aspectos com as estruturas medievais. Uma transição importante de se ressaltar neste período, no campo cultural, é que a noção de criação artística se altera, quando os homens deixam de ser artesãos para serem artistas, passam a ser criadores. Esta ideia de existência de um sujeito criador surge no final da Idade Média e contribui para uma valorização maior do artista, quando este consegue um status mais elevado do que o do artesão do período medieval. Para Azzy (2011, p. 369), a força criadora passa a ser individual, e a personalidade do artista começa a se sobrepôr à criação em si, operando um deslocamento da importância da obra para o autor.

Na Idade Média, a produção artística era vinculada aos nobres que a solicitava, portanto, estava limitada ao gosto e vontade destes. Com o Renascimento, surge uma noção de autoria, quando os artistas tem consciência de poder criar livremente, dando um novo sentido à produção cultural, fazendo com que as noções de valorização passassem do quantitativo para o qualitativo e também deixando os artistas limitados a sua genialidade. Esta nova forma de produzir arte faz com que se desenvolva um mercado de arte que cresce juntamente com o mercado do colecionismo neste período.

Estas transformações ocorridas na Europa, durante a passagem da Idade Média para a Moderna, forjaram, também, transformações de ordem cultural. Fazia-se necessário adaptar a mentalidade e a visão do mundo ao cotidiano dos novos tempos. Cotidiano burguês, de prazeres, voltado para as questões terrenas, para o lucro e para a propriedade privada. Tais transformações se processaram

sobretudo nos campos da arte e da ciência, criando as bases do pensamento moderno, pré-capitalista. Chamamos esse momento de Renascimento Cultural.

Neste período em que a sociedade transita para além das estruturas medievais, onde as maiores mudanças culturais ocorrem no campo das artes, filosofia e ciências, objetiva-se uma retomada e uma revalorização das referências culturais da Antiguidade Clássica, sendo que é no Renascimento que surge a primeira conceituação de *história*, como uma disciplina baseada na retomada das culturas clássicas. Com o surgimento do sentido de história, torna-se possível a constituição das noções de monumento histórico, porém, ainda não existem os conceitos de patrimônio como objeto de afirmações identitárias e nacionalistas. Desta forma, a sistematização das ações de conservação dos monumentos históricos só se dá com a constituição dos patrimônios históricos e artísticos nacionais, a partir do momento em que o Estado assume sua proteção.

Segundo a pesquisadora Maria Fonseca (1997, p.11), essa é

[...] uma prática característica de Estados modernos, que, por meio de determinados agentes, recrutados entre intelectuais, e com base em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. Pelo valor que lhes é atribuído, enquanto manifestações culturais e enquanto símbolos da nação, esses bens passam a ser merecedores de proteção, visando a sua transmissão para futuras gerações[...]

Uma das grandes alterações sociais que vem a ocorrer no Renascimento é o rompimento das ciências com a Igreja onde, começa a se buscar, amparadas cientificamente: explicações racionais para os fenômenos da natureza e uma nova forma de ver as relações entre os homens e Deus. Pode-se pensar a Renascença como um período em que se constrói uma nova forma de ver Deus, onde se imagina um ser mais humano, menos mítico e mais próximo da realidade material e os pensadores, artistas e cientistas do Renascimento procuravam desenvolver uma cultura leiga desvinculada das formas culturais clericalizadas típicas do período medieval. Para esses intelectuais, a cultura medieval deveria ser esquecida, por se tratar de um modelo inspirado na fé e não no conhecimento concreto. Para eles, a Idade Média, pelo monopólio cultural exercido pela Igreja, era considerada a “Idade das Trevas”, cenário de pouco saber e muita ignorância.

Apesar de manter seu caráter aristocrático, neste período os homens lutam pelos valores humanos em substituição ao domínio religioso. O Renascimento, por sua vez, fica caracterizado pela retomada dos valores da cultura greco-romana, ou seja, da cultura clássica. Propunha a retomada das virtudes da antiguidade através do resgate de autores clássicos como Platão, Aristóteles, Virgílio e Sêneca, fazendo com que esta retomada da cultura clássica gerasse um movimento de retomada de textos antigos e também estimulando o surgimento de coleções de objetos da antiguidade.

As tendências ao colecionismo surgem em virtude desta retomada da cultura da antiguidade clássica no período renascentista, criando com isto os chamados Antiquariados. Este colecionismo, representado pelos Antiquariados, é fortemente conectado ao conceito de monumento que, em seu livro *Alegoria do Patrimônio*, Françoise Choay (2006, p. 17) relaciona-o a um plano afetivo, definindo o termo da seguinte forma

O sentido original do termo é o do latim *monumentum*, que por sua vez deriva de *monere* ('advertir', 'lembrar'), aquilo que traz à lembrança alguma coisa. A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva. [...] A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. Não apenas ele a trabalha e a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma que lembre o passado fazendo-o vibrar como se fosse presente. Mas esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar.

Se faz necessário, para uma análise da história do patrimônio, uma investigação das práticas colecionistas que deram origem aos Antiquariados pois, para Funari e Pelegrini (2006, p. 13), isso ocorria não apenas em cidades com grandes monumentos clássicos, como Roma, mas por toda a Europa, até mesmo em cidadezinhas e aldeias onde os antiquários faziam pesquisas com um não disfarçado orgulho local e têm nas coleções uma representação da interseção entre a memória individual e a memória coletiva. De acordo com Pollak (1989, p. 7),

a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.

Com esta definição de memória, o autor citado nos leva a pensar a estruturação da memória como um processo contínuo de articulações de memórias individuais que vêm formar uma memória coletiva. É o processo de articulação dos elementos constituintes do particular e do comum, no que diz respeito à memória. Elementos esses que são os acontecimentos vividos pessoalmente e os acontecimentos vividos por tabela, ou seja, eventos em que o indivíduo atua diretamente e/ou que atua em conjunto com o grupo ou coletividade a que sente pertencer (POLLAK, 1992).

Podemos utilizar o aporte teórico dado por Pollak em um contexto maior, no âmbito da utilização do patrimônio e da memória para criar uma ligação com a história para se criar uma base identitária mitificada e heroica do cidadão. Quando se cria a memória oficial, que para Halbwachs

(apud Pollak, 1989, p. 1) é a forma mais completa de uma memória coletiva, observa-se no processo criativo da memória e da identidade, uma espécie de negociação onde se tenta conciliar as memórias coletivas e individuais. Neste processo, visto que o objetivo de constituição da memória é reforçar os sentimentos de pertencimento nacionalista e de defender aspectos comuns que caracterizam um grupo hegemônico, os grupos sociais historicamente desfavorecidos e menos influentes acabam não sendo incluídos na formação da memória coletiva e terminam por se manterem à parte desta memória oficial, aguardando condições sociais, econômicas ou políticas que permitam sua manifestação. Ocorre que a memória é um campo de disputas hegemônicas, permanentemente em conflito por conta da disputa entre a manutenção de uma memória oficial atrelada a uma raiz identitária, seletivamente construída por grupos hegemônicos e as manifestações em prol de inclusão das memórias individuais menos favorecidas neste processo.

Seguindo ainda esta base teórica, considerando esta conexão com uma suposta raiz identitária que vem constituir a história oficial, o Antiquariado se apresenta no período com uma força maior até mesmo do que os discursos dos historiadores da época desde que, segundo Choay (2006, p. 63) seja interpretado de modo conveniente. Esta conveniência mostra que o patrimônio atua, através dos colecionadores de antiguidades, como ferramenta de afirmação oligárquica e ainda se apresenta com caráter aristocrático, funcionando como símbolo de uma antiguidade clássica que se tentava retomar no período. Com referência à história e memória oficiais de uma nação produzidas seletivamente e convenientemente, o patrimônio já se revela como um motivo de orgulho, por estar identificado com o local em que foi guardado ou encontrado, contribuindo para a criação de uma história passada que alimente as mentalidades e apoie as estruturas de poder existentes.

O momento histórico que contribui para uma drástica transformação no conceito de *patrimônio* é o surgimento dos Estados nacionais. Segundo Funari e Pelegrini (2006), o Estado Nacional surge a partir da invenção de um conjunto de cidadãos que deviam compartilhar uma língua e uma cultura, sendo que, para esta estrutura social de cidadãos que está sendo criada, se faz necessária a construção de artifícios que a legitimem. Uma destas ferramentas legitimadoras é a tradição, que em quase todas as sociedades é considerada característica identitária.

Hobsbawm e Ranger (1997, p. 9) nos trazem que,

por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Pela repetição, são implantados valores considerados corretos e assim é construída uma raiz

histórica forte, heroica e mitificada. Este passado construído é considerado o mais apropriado e serve também como afirmação justificadora de uma cultura elitista e dominante. Até o século XVIII, na Europa, os Estados viviam em regimes monárquicos e influenciados pela religião, a identificação da população não se dava com relação à territorialidade ou com relação a uma cultura comum. Esta identificação era estruturada e articulada com a realeza, era esta que representava a identidade e a cultura praticadas em cada território. Grande parte destes reinos eram divididos em regiões, cada qual com linguagens, instituições e tradições próprias. Todas essas regiões eram súditos e deviam fidelidade ao rei, justificando porque a identidade da nação neste período era dada pela casa real. Neste contexto, as tradições inventadas servem para fortalecer a realeza em tempos de descenso de poder ou para justificar as estruturas de um regime autoritário dominante.

Nesta sociedade constituída por grupos variados e com costumes e linguagens diferentes, mas controlada por um aristocrata comum, o patrimônio não era ainda algo público e compartilhado, mas sim, privado e aristocrático. Também neste contexto, o que era considerado patrimônio e recebia o devido valor, era resultado de um conflito de forças onde uma aristocracia detentora de poder podia utilizar este patrimônio como forma de legitimação de poder e de identidade.

Benedict Anderson (1991, p. 32) define Nação

como uma comunidade política imaginada – e imaginada com sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.

Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todas tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles.

Neste contexto de uma comunidade imaginada, e com o desenvolvimento dos estados nacionais, são implantadas políticas que levem a população a assimilar e difundir ideais de pertencimento a uma nação, fazendo com que se crie uma imagem cada vez mais forte e convincente de uma comunhão nacional da população. Ainda que, como nos mostra Benedict Anderson, esta comunhão seja meramente imaginativa. Inclui-se nestas políticas as criadas no âmbito educacional, com o objetivo de difundir esta identificação com o nacional desde a infância.

Estas políticas visavam atender a um quesito essencial para o estabelecimento dos Estados Nações. Este quesito era a criação de um cidadão nacional que, através de sua identificação com o território em que está inserido e do reconhecimento do sentimento de pertencimento do patrimônio, ajudasse a legitimar a identidade nacional que era criada. Este cidadão nacional identificado com a nação servia também como ferramenta de legitimação do poder estabelecido em cada estado nação ou país.

Ao se estabelecerem as estruturas sociopolíticas dos territórios em forma de estados nacionais,

começa a se formar o conceito de *patrimônio* que temos na contemporaneidade, que foge do âmbito privado, religioso e aristocrático das tradições antigas e medievais, mas que começa a se estabelecer como algo pertencente a um povo identificado com sua língua, origem e território em que está estabelecido. Para Azzi (2011, p. 358), a ideia de patrimônio como símbolo também encontra respaldo em sua trajetória, na medida em que a leitura histórica o caracteriza como símbolo de memória, símbolo de uma nação.

Por exemplo, no livro *A Invenção das Tradições*, Hobsbawm fala sobre a tradição das Highlands na Escócia, onde, atualmente, onde quer que os escoceses se reúnam em celebrações à sua identidade nacional, eles usam uma parafernália nacionalista como ferramenta de afirmação de sua ligação com a nação escocesa. A população costuma utilizar o saio (kilt), que representa cada clã através das cores e na música, utilizam a gaita de foles.

Estes aparatos nacionalistas que hoje são orgulhosamente ostentados e idolatrados, antes da união da Escócia com a Inglaterra, eram indícios de barbárie e incivilidade. Eram utilizados por indolentes, chantagistas e velhacos, representantes de uma classe que envergonhava a sociedade escocesa.

Quando ocorre a união com a Inglaterra, estas tradições são retomadas, reinterpretadas e reescritas com o objetivo de preservar e fortalecer um nacionalismo que estava se hibridizando com outro, ocorrendo a retomada e recontextualização de uma tradição anteriormente rechaçada. De certa forma, ocorre que, mesmo que o aparato utilizado pelos escoceses fosse na verdade característico de uma classe relegada à criminalidade e à marginalidade, na atualidade, as vestes e os instrumentos são utilizados para exaltar um passado imaginariamente heroico.

Além de uma invenção de tradições para se tentar restabelecer uma ordem social que está em crise, também são reformuladas tradições, usos e costumes antigos com o mesmo fim. Chegando até mesmo a se reescrever determinadas características históricas, para que as tradições retomadas se adaptem aos novos contextos e novas necessidades de afirmação dos nacionalismos.

1.2 Patrimônio, cidadania e direito

Da mesma forma que outros conceitos, o conceito de patrimônio é ligado as diferentes condições históricas em que atua e também é fruto das leituras históricas realizadas em cada momento, sendo que estas diferentes leituras também influenciam na produção política sobre o patrimônio e na forma como será trabalhado.

Como já foi dito, a criação do Estado contribuiu fundamentalmente para o estabelecimento das raízes do conceito contemporâneo de *patrimônio*, porém, como os Estados nações surgem sobre

bases históricas e jurídicas diferentes, o sentido do termo se ramifica em duas principais correntes até a atualidade.

O surgimento do Estado moderno se dá com base em dois sistemas jurídicos distintos, que são: o Direito Romano ou civil, de tradição latina e o direito consuetudinário Anglo-Saxão, com base no *common law* britânico. Dentro de cada uma destas vertentes do direito, as questões referentes à propriedade diferem em certos aspectos, e estas diferenças são refletidas no conceito contemporâneo de patrimônio.

No direito Romano, a propriedade privada está sujeita a restrições, colocando-se o direito de servidão como um exemplo desta restrição de propriedade. Para exemplificar o que seria o direito de servidão, podemos utilizar o mesmo exemplo que aparece em Funari e Pelegrini (2006), que nos dá a seguinte situação:

Se dois edifícios estão contíguos, e um deles só pode ter acesso à rua por uma passagem através do outro, esta passagem é uma servidão imposta ao edifício que está defronte a rua. Isso se aplica tanto à passagem de uma casa de fundos como à sua tubulação de água, esgoto ou dutos de eletricidade. Há portanto, uma limitação da propriedade.

Esta limitação de propriedade converge para dentro das questões do patrimônio, onde todo e qualquer bem encontrado que seja considerado de importância para a identidade nacional não é propriedade privada de quem o encontrou ou resgatou, mas sim, de posse da nação, sendo protegidos por legislação específica.

Já, no direito Anglo-saxão, as questões sobre propriedade são mais amenas, característica esta que, como afirmam Funari e Pelegrini (2006), permitiu o cercamento das propriedades rurais na Inglaterra no século XVIII. Os antigos acessos e caminhos usados pelos camponeses foram fechados.

Neste sistema, não há o direito de concessão, nem mesmo para os governantes existe este direito. No que se refere ao patrimônio, a legislação se desdobra na defesa da propriedade privada, sendo permitida a compra e a venda de bens patrimoniais. Considera-se neste caso um sentido de que “quem acha é dono”.

Estas tradições nos conduzem a duas concepções divergentes no que se refere ao patrimônio e à posse deste. Uma delas volta-se para a defesa dos direitos de propriedade privada, e a outra fica mais centrada na proteção do Estado nacional. Ainda que divergentes, estas duas correntes convergem no sentido de que o patrimônio é visto como um bem material concreto que possui valor material e simbólico para a nação e através deste valor, serve como representação de uma nacionalidade estabelecida. Também caminham na mesma direção quando afirmam, conforme nos dizem Funari e Pelegrini (2006), que aquilo que é determinado como patrimônio é o excepcional, o

belo, o exemplar, o que representa a nacionalidade.

Ainda podemos mencionar uma terceira característica comum que é a criação de instituições patrimoniais além de legislação específica, como ocorre durante a Revolução Francesa, quando é estabelecido um órgão responsável pela preservação dos monumentos nacionais, com a missão principal de salvaguardar os monumentos que identificavam a incipiente nação francesa e sua cultura. Estas instituições agem com o objetivo de realizar o enquadramento da memória¹, para que esta esteja adequada às novas demandas que se apresentam em prol da afirmação da memória oficial e do fortalecimento da nação, sendo que este enquadramento de memória segue critérios que visam ao estabelecimento de uma nacionalidade a ser criada e afirmação de grupos historicamente hegemônicos, ou seja, o processo caminha em torno de uma justificativa para hierarquias estabelecidas.

A Revolução Francesa é um importante marco para o início da organização do patrimônio como fonte de estudo e provas científicas de uma formação de identidade nacional. A Revolução danificou os patrimônios existentes, muitos foram destruídos, igrejas foram incendiadas, estátuas derrubadas ou decapitadas, castelos saqueados. Este momento da história muda o sentido de patrimônio estabelecendo as bases para que o conceito se aproxime do público e compartilhado

Com a passagem de duas guerras mundiais que ocorrem sob o estímulo dos nacionalismos, é dado maior destaque às questões referentes ao patrimônio nacional. Neste período que se mostra necessário a cada país que se afirme a sua identidade nacional, começa uma corrida em busca de uma descendência que afirme e justifique uma identidade nacional que seria considerada como identificadora de determinado país ou região.

Nesta corrida por afirmação de uma nacionalidade, busca-se até mesmo os vestígios mais distantes no tempo e no espaço para ser parte da construção identitária nacional. Podemos utilizar os exemplos de Funari e Pelegrini (2006), quando estes mencionam casos como o dos italianos que utilizaram vestígios dos romanos para construção de uma identidade baseada neste patrimônio glorificado e exaltado como exemplo de domínio do mundo e como forma de afirmar que os seus herdeiros seriam os italianos, justificando a manutenção de poder.

Também estes autores citam exemplos onde duas nações distintas reivindicam a mesma origem, como os alemães e os ingleses. Neste caso, os primeiros reivindicam os vestígios materiais dos

1 Conforme Pollak (1989, p. 7) manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. É portanto absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz "enquadrada" diz "trabalho de enquadramento". Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação.

antigos gregos com sua arte e suposto culto à ordem e ao poderio militar e os ingleses, além destas reivindicações, se autoafirmam como verdadeiros herdeiros de antigas civilizações, como a mesopotâmica, a grega e a romana, sendo este um exemplo onde se reivindica um passado distante como raiz identitária e ainda entram duas nações diferentes em disputa por uma mesma descendência, baseada em afirmações de poder e justificativa para manutenção deste.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em um contexto de pós-guerra, acabam se desenvolvendo interpretações mais abrangentes e menos restritivas sobre cultura e patrimônio. Essas novas abordagens são resultado da derrota dos nacionalismos fascistas na Alemanha, Itália e Japão, onde começa a ser questionado o resgate de raízes culturais com objetivo de afirmação de uma etnia ou raça superior em detrimento de outras consideradas inferiores por estas elites favorecidas.

Finda a guerra, fica estabelecido o marco que traz novos sujeitos atuantes na ação social e política e que contribui para que tenha início o reconhecimento não de uma única identidade nacional, mas sim, de que cada nação é multicultural e, desta forma, temos um sinal da queda dos regimes nacionalistas que buscavam um patrimônio cultural homogêneo, visando à formação de um único cidadão que se identifica com o território.

Temos como exemplos: o caso da Índia, que se torna independente em 1947, que se reconhece como estado multiétnico democrático e também neste período após o fim da Segunda Guerra Mundial, o estabelecimento do poder soviético na Europa, que contribui para explicitar a importância da diversidade no interior das sociedades.

Neste movimento de defesa da nacionalidade e dos bens que a representam, começa a ser abrangido dentro do contexto de patrimônio também o patrimônio ambiental e o conceito se estende a grupos sociais e locais, que antes eram deixados de lado em detrimento do âmbito nacional.

Funari e Pelegrini (2006, p.23) vão nos dizer que a convivência levou à eleição da diversidade humana e ambiental, como valor universal a ser promovido.

1.3 Patrimônio: Padronização da diversidade

Com a criação de órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO, os países começam a se relacionar de forma nunca antes vista e apesar de estes órgãos terem uma maior identificação com a ideia de nação unitária e homogênea, este novo relacionamento entre diferentes nacionalidades em um ambiente externo a suas fronteiras contribui para que a diversidade existente dentro das fronteiras políticas de cada nação comece a ser mais valorizada. Inicia-se uma valorização patrimonial em um contexto cada vez mais específico, adentrando os limites do nacional e sendo

visto em âmbito municipal ou até em um contexto menor, como comunidades indígenas, as mulheres ou grupos religiosos.

Cada vez mais se observa uma valorização das diversidades nacionais. Mesmo que se considere que as definições sobre o que deve ser considerado patrimônio público e cultural é resultado de um contexto de disputas hegemônicas, observa-se na evolução do conceito de patrimônio a perda de sentido quando se considera somente o mais belo, precioso ou raro, já que neste contexto de multiculturalidade, são incorporados ao conceito também os bens de natureza imaterial, como dança, música, modos de se fazer determinada tarefa, e dentro desta imaterialidade, está inserida a apropriação, ou reconhecimento, que determinado grupo faz deste bem para constituir a sua identidade.

Observa-se nesta redefinição do conceito de patrimônio que a construção histórica do termo se articula firmemente à estruturação do que se considera o cidadão, do que se reconhece como representante de uma nação específica, ou seja, daquele que é o habitante que representa as características identitárias preestabelecidas como específicas de determinado contexto e que vai ter poder para influenciar as decisões sobre o que será considerado como patrimônio cultural e que junto com ele vai constituir a identidade de cada nação.

De acordo com Valle (2000),

a partir, sobretudo, da Revolução Francesa, o cidadão é confundido com o membro de uma nação – unidade espiritual, cultural e histórica – titular de direitos específicos. Assimila-se assim, o corpo dos cidadãos à “nação”; e a definição de cidadania passa a ser marcada pelos critérios identitários da nação.

Podemos considerar o patrimônio como um dos critérios identitários da nação, já que, com o surgimento do Estado, torna-se necessária a criação de uma unidade nacional, de um cidadão representante desta nacionalidade que se identifique e, desta forma, justifique a soberania nacional.

Esta organização política que pretende criar uma figura identitária que se torne um símbolo da nação, acaba criando características artificiais, como a ideia de uma história comum a todos os habitantes, que ganha força ao utilizar bens que afirmem essa raiz histórica genérica. O patrimônio cultural e seu resgate e preservação ganham força neste contexto, pois se tenta criar uma identidade nacional autêntica que represente a nação e que possa ser representada por esta.

As determinações sobre o que vai ser considerado patrimônio para representação de uma identidade nacional e para a construção da cidadania refletem uma imposição de uniformidades, objetivando o fortalecimento de uma organização política, social e econômica que vem a ser uma organização discriminadora.

A criação de um cidadão padrão para cada nação reflete uma padronização social, onde aqueles

que são considerados incompatíveis ou que não se adaptam a uma uniformidade identitária da sociedade que se cria, são excluídos deste círculo. Esta discriminação, para Valle (2000, p. 19), atinge àqueles que se mostravam, por sua situação social ou por quaisquer outros pretextos, incompatíveis com o modelo de identidade proposto.

Utilizando o exemplo da França, onde a construção desta consciência identitária, desta identificação do indivíduo com a nação a que pertence é feita através de políticas educacionais, responsabilizando desta forma a escola por este processo, é possível dar um salto ao Brasil.

1.4 Conceito de patrimônio: Configurações brasileiras

O conceito de patrimônio utilizado no Brasil é herdeiro da tradição do direito civil romano, de origem latina, e, da mesma forma que acontece na França, são criadas políticas de educação e cultura, para que a formação cidadã ocorra desde a mais tenra idade, atrelando à criação do cidadão, a identificação com o patrimônio cultural representante da identidade nacional.

A responsabilização da escola pela formação do cidadão brasileiro era consequência, em concordância com Valle (2000, p. 19), de que,

os “empecilhos” à cidadania estavam no estado de ignorância e miserabilidade em que, em razão do próprio modelo de formação econômica do país, se encontrava mergulhado o “povo” - mas que agora lhe era imputado como vício, ou como “incompatibilidade atávica” para a democracia. Deste ponto de vista, a formação da cidadania, tarefa atribuída à Escola, era compreendida como essencialmente “civilizatória”

É possível considerar com esta afirmação da autora, que, além da tarefa de formar o cidadão ideal para convívio na sociedade, cabe à escola também o papel civilizador da nação, a tarefa de compatibilizar os incompatíveis e adaptar os não adaptados ao padrão de cidadão nacional estabelecido hegemonicamente.

Como a criação do cidadão modelo é balizada por disputas hegemônicas, no que se relaciona ao patrimônio cultural, o ser ou não considerado cidadão é determinado pelo acesso que se tem aos bens representativos da cultura e da identidade nacional. Considerando o contexto sociocultural brasileiro, podemos dizer que vivemos em um ambiente onde convivem e se relacionam múltiplas culturas, assim, para Valle (2000, p. 20), não há, pois, uma, mas várias “cidadanias”, ou vários graus de pertencimento, que correspondem a diferentes possibilidades de acesso ao poder e ao “patrimônio comum” construído pelo desenvolvimento.

Esta estratificação social encontra na busca de origens identitárias mitificadas e heroicas, características e contextualizações perfeitas que possibilitam dar legitimidade e autenticidade de

valores dominantes e também das elites que representam e são representadas por esses valores.

O patrimônio cultural neste caso, como produto de uma força hegemônica, também possui a função de autenticar esta elite dominante como sendo o modelo de cidadão que dá e representa a identidade da nação, sendo uma característica comum destas sociedades culturalmente estratificadas o multiculturalismo. Nos grupos sociais com a construção permeada por esta estratificação, as camadas excluídas por aspectos econômicos e, principalmente culturais, estão em constante conflito com a construção de uma unidade nacional.

Para Silva (2010, p. 85) o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço, deste modo, a disparidade de poder que baliza as relações entre estas diferentes culturas nos dá não somente a característica de diferentes entre si, mas, acima de tudo, nos permite caracterizá-los como desiguais.

Neste sentido, também para Silva (1995), além da ideia de uma convivência de culturas nacionalmente diversificadas, o multiculturalismo constitui-se como uma das principais contribuições dos “movimentos sociais dos anos recentes”, os quais tornaram visíveis as formas pelas quais os diferentes grupos sociais constroem sua história.

O que faz as questões sobre o multiculturalismo extremamente complexificadas é a necessidade de articulação das lutas pela afirmação do direito à diversidade com os processos globalizadores que tendem a aumentar as desigualdades e excluir cada vez mais aqueles que estão marginalizados da sociedade. Desta forma, é cabível questionar se a construção de uma vida em comum é possível e de que forma será permitida a inclusão e o reconhecimento das minorias e grupos que lutam por ideais coletivos e afirmação do multiculturalismo.

Neste mesmo contexto, cria-se outra questão de suma importância, relacionada ao multiculturalismo, que é a busca pela igualdade. Esta busca pode, em alguns momentos, apresentar-se como uma ação discriminatória, uma vez que alimenta um ideal homogeneizador comum das sociedades liberais. Esta igualdade não envolve o conjunto dos cidadãos, uma vez que o acesso ao espaço social, apesar de ser garantido por lei, não é garantido ou até mesmo é impedido por outros fatores socioeconômicos.

Em Valle (2000, p. 22),

a compreensão de que, “nação” e “nacionalidade” são, de fato, a cada vez, noções inventadas, muitas vezes pela criação de lendas e mitos, mas sobretudo, pela “livre reinterpretação” do passado não é, portanto, própria da atualidade; entretanto, ainda hoje a força ideológica do valor da “autenticidade” alimenta os preconceitos e exclusões, servindo de fundamento para a discriminação de níveis e graus de legitimidade social.

Esta definição dada pela autora está refletida no conceito de patrimônio que foi abordado ao se colocar o patrimônio cultural como uma das formas de legitimação e afirmação da identidade. Da mesma forma que os conceitos compreendidos de nação e de nacionalidade são reinventados, também são reescritos os conceitos de cidadania. Modificam-se também as características que definem quem é o cidadão.

Conseqüentemente, já que o patrimônio é parte integrante da construção do cidadão, desde o resgate de seus mitos de origem até a constante afirmação deste modelo na atualidade, tanto o conceito de patrimônio, quanto o que é considerado patrimônio são escritos, inventados e escolhidos novamente de acordo com o contexto histórico-social vigente. Para Canclini (1997, p. 160), o patrimônio é o lugar onde melhor sobrevive hoje a ideologia dos setores oligárquicos.

As tradições, usos, e costumes de uma determinada classe muitas vezes são ritualizados para servir à legitimação daqueles que as construíram ou se apropriaram delas. Canclini chama de teatralização do patrimônio² o processo necessário para que este tema tenha força política. Através desta teatralização, são criados palcos para que a sociedade apresente para si mesma a história de sua origem. Como estes palcos estão num contexto de invenção de nacionalidades e legitimação de poderes, eles tem a escola como ambiente fundamental da teatralização por conta dos conteúdos conceituais do ensino, assim como as celebrações, festividades, exposições e visitas a lugares míticos.

No Brasil, a preocupação com os bens culturais tem suas raízes no conjunto de ideais da Revolução Francesa, sendo que este período marca o momento em que o estado francês se propõe a conservar os bens potencialmente capazes de firmá-lo. Quando voltamos a atenção para os conceitos de patrimônio no Brasil, que tem a gênese da sua construção ligada à formação do estado nacional no século XIX, podemos observar que, no caso brasileiro, o conceito de patrimônio tem enraizado os seus sentidos no mesmo valor da Revolução Francesa, que é o de conferir uma identidade ao país.

A questão da identidade nacional- o que somos e o que singulariza o Brasil em meio a outras nações do mundo - é algo que permeia o pensamento social brasileiro, desde o século XIX até os dias de hoje, e tem sido objeto de análises e debates desde então. Não se pode deixar de mencionar as referências a Portugal que, na sua condição de metrópole do Brasil, introduz o direito lusitano da proteção patrimonial. Neste período, inventa-se uma tradição brasileira herdeira de tradições luso-cristãs, que seriam a base fundamental e legítima em que deveria ocorrer a continuidade histórica brasileira.

2 A teatralização do patrimônio é o esforço para simular que há uma origem, uma substância fundadora, em relação a qual deveríamos atuar hoje. Essa é a base das políticas culturais autoritárias (CANCLINI, 1997, p. 162)

A criação de uma base forte para a história do brasileiro se dá através da seleção de um passado adaptável ao movimento que a família portuguesa dos Bragança provoca no sentido de dar um caráter civilizado à colônia perante os olhos das nações europeias. Além de estabelecer e justificar sua permanência no poder, a ligação da população com um patrimônio de raiz puramente portuguesa e cristã servia como propaganda da família real portuguesa mundo a fora. Cria-se assim o orgulho nacional, com uma base conveniente a manutenção de poder e como bônus, os Bragança têm uma boa imagem frente às outras nações europeias.

Passaram-se períodos na história brasileira em que as discussões sobre a nacionalidade ganharam uma acentuada importância, desde as mentes de intelectuais até o próprio governo onde se tenta construir uma imagem do país para o restante do mundo e também para os brasileiros.

A imagem de patrimônio que é evocada entre as pessoas (monumentos antigos, edifícios, conjuntos de edifícios ou obras de arte excepcionais) na contemporaneidade, é reflexo de um período em que se estabelecia uma república e ainda se tentava construir uma nacionalidade baseada em uma matriz identitária oriunda da metrópole (Portugal). Este imaginário tem sua raiz nas políticas patrimoniais conduzidas pelo estado desde a criação do SPHAN em 1930. Esta é uma imagem bem diferente da análise crítica referente à diversidade, às tensões e aos conflitos que caracterizam a produção cultural no Brasil, principalmente se levarmos em conta a produção atual.

Atualmente a legislação institui junto ao conceito de patrimônio, o conceito de patrimônio material e imaterial que serve para se opor a uma visão reducionista e elitizadora sobre o que é o patrimônio.

O patrimônio imaterial, segundo a Unesco (apud CAVALCANTI, 2008, p. 11) são

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas (...) que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e criatividade humana.

Apesar de já se fazer alusões ao patrimônio imaterial desde 1946, com a criação da Comissão Nacional do Folclore, ligada ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBRAC), a abrangência do patrimônio aos bens intangíveis se dá oficialmente pela legislação brasileira em 1988 com a constituição cidadã. O fim do período militar coloca a população brasileira num contexto de abertura política e reestruturação de sistemas políticos e sociais. Este contexto também recoloca a posição do conceito de patrimônio. Como o período militar é marcado por movimentos sociais das classes menos favorecidas, muitas vezes perseguidas, é possível considerar a

conveniência de uma maior abrangência do conceito do patrimônio, visto que se reconstruem os ideais de cidadão nacional e se torna necessário abranger e reinventar a cultura e tradições que lutavam por liberdade neste novo contexto social que se desenhava.

Após esta análise da trajetória do conceito de patrimônio, observa-se que este termo sofre variações de acordo com os diferentes contextos e estruturas sociais, econômicas e políticas que se constituem. Encontramos em Stephen Ball e Richard Bowe o aporte teórico para se analisar a trajetória do termo dentro do âmbito da educação.

De acordo com Mainardes (2006, p. 50),

os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Ao se inserir o patrimônio neste ciclo, começando pelo contexto de influência³, vemos que as definições sobre o termo são resultado de disputas por legitimação ideológica entre os diversos grupos sociais existentes nas sociedades. Neste contexto de embate de forças divergentes é que vão surgir as bases para definição de conceitos, normalmente influenciada pelo grupo hegemônico e com resquícios da influência dos grupos de menos poder de posicionamento e sobreposição. Este contexto é inserido em um ambiente de interesses e ideologias dogmáticas de cada grupo envolvido na disputa.

Após o contexto de influência, passamos ao contexto da produção de texto⁴, onde, após a disputa por influência para a produção de bases, o conceito é instituído oficialmente em documentos escritos, ainda influenciados por contextos históricos diferentes que geram demandas sociais diferentes.

Estes dois contextos levam ao contexto da prática⁵, onde as definições conceituais são literalmente testadas. É onde se retorna ao contexto de influência, visto que o conceito será ressignificado de acordo com novas condições a que será exposto.

3o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006 p. 51).

4 Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006 p. 52).

5 O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.(BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Consideramos assim que o conceito de patrimônio é resultante de disputas ideológicas e sofre influência dos grupos conflitantes e do contexto histórico. O contexto de influência, embora seja considerado por Ball como o local onde tem início o processo, é um atuante nos outros dois contextos, pois podemos ver que o discurso produzido neste meio é resultado de disputas por hegemonia no momento do desenvolvimento de suas bases ideológicas, no momento em que é produzida a documentação oficial e também quando se coloca o conceito em prática na sociedade e principalmente nas escolas no campo da Educação Patrimonial.

1.5 Patrimônio: Síntese conceitual

Após estas releituras do processo de construção dos significados em torno do conceito de patrimônio, é possível atribuir-lhe algumas características. Podemos afirmar que o conceito de patrimônio é histórico, tecido por relações de poder e consequentemente instável.

O conceito afirma-se histórico por possuir características específicas, tais como: é construído em torno do contexto histórico de cada época, é ferramenta de construção de nacionalismos historicamente construídos e sofre alterações no mesmo ritmo e rumo com que se alteram as especificidades políticas econômicas e sociais de cada período. É um conceito que tem seus significados tecidos pela estrutura histórica vigente.

Sendo este um conceito histórico ancorado a contextos específicos, ele se apresenta como produto de relações de poder em todos os sentidos que o termo teve no passar dos anos. Desde a Roma antiga, quando estava ligado às propriedades paternas, até a contemporaneidade, onde é usado com o objetivo de apropriação de bens materiais e imateriais em prol de uma identidade nacional coletiva, as relações de poder estão presentes nos processos de reconhecimento, identificação e afirmação do patrimônio. É um campo de disputas onde os grupos hegemonicamente poderosos têm quase total influência nas definições discursivas acerca do termo.

Como consequência de relações de poder e de contextos históricos específicos, o conceito se apresenta também historicamente instável, se considerarmos que os contextos históricos mudam as estruturas hierárquicas de poder e estas estruturas de poder ao se alterarem, acabam gerando novos contextos e resultando em novos significados a respeito do patrimônio.

2. POLÍTICAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO BRASIL

2.1 Políticas para o patrimônio: etapas de reformulação de identidades

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Michel Foucault).

Como vimos na seção anterior, os conceitos de patrimônio e cidadania evoluem e se modificam no mesmo passo em que a estrutura política das nações se altera. Com a criação dos estados nacionais, nasce uma forte demanda em prol da criação de uma identidade nacional. Identidade esta que se estabelecerá através do reconhecimento de bens (materiais ou imateriais) que fortaleçam a ligação do cidadão com o estado e do estado com o cidadão.

Uma história da noção do patrimônio no Brasil durante o século XIX identifica-se na produção escrita que trouxe à luz memórias históricas do Rio de Janeiro, os traços civilizatórios visíveis e monumentais – da jovem nação brasileira que contribuíram para a definição de uma identidade do Império, associada quase sempre a sua capital. Verificou-se que essa precisava de símbolos, como: monumentos, igrejas, conventos, praças, personalidades, ruas, para se tornar visível, palpável e descoberta em sua grandeza. É claro, tal produção não ficou alheia ao processo de consolidação das instituições imperiais, o que foi ainda reforçado pelos moldes do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), cuja leitura da história foi marcada por um projeto de criar uma gênese da nação brasileira, posicionando-a dentro de tradições de civilidade e progresso, que eram ideias originárias do pensamento iluminista.

Indiretamente, a nação brasileira deveria aparecer como um desdobramento das nações europeias, contudo, a realidade brasileira da época se apresenta com características totalmente opostas àquelas que se tem como exemplo.

Em relação com essas intenções, pode-se afirmar que não seria o patrimônio o centro das preocupações e, sim, os documentos históricos que apontaram para a unidade nacional pretendida pela jovem nação brasileira o que levou a serem coletados, classificados e publicados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, seguindo o pressuposto de que “a nação brasileira data de 1822, pois a Portugal pertencem os seis anos do Brasil-Reino (1816-1822) e os 316 sob o domínio

colonial (1500-1816)” (Revista IHGB, 1898, p. 9). O regime monárquico teria de enobrecer seu passado em terras da América e limpar das suas origens todo vestígio de atraso e barbárie, afinal, tinha um representante dos Bragança ocupando um trono de Ultramar, o que foi possível graças à atuação do IHGB.

A maior preocupação, no momento, era direcionada a tornar civilizado o Brasil do Segundo Reinado (1840-1889), deixando em segundo plano a institucionalização do seu patrimônio cultural. Antes ele precisava ser representado enquanto suporte da jovem nação brasileira, ora fazendo ênfase na dimensão histórico-civilizatória, ora ressaltando a dimensão artística dos seus monumentos.

Por esta intenção ser uma constante, na segunda metade do século XIX, houve espaço para os assuntos relativos à herança civilizatória luso cristã no Brasil mais visível: os monumentos históricos. No século XIX até o fim do Império, identificaram-se três formas de pensar o patrimônio e todas dentro dos moldes que assumiu a conformação de caráter civilizatório, sendo a primeira delas pertencente ao período prévio à criação do IHGB e caracteriza-se pelo resgate de memórias históricas da Igreja Católica no Brasil.

Uma segunda forma de pensar o patrimônio no século XIX, mais artística do que histórica, corresponde à intenção de encontrar as raízes genuínas da nacionalidade brasileira em tempos de domínio colonial lusitano. Há ainda uma terceira maneira na construção do conceito de patrimônio relacionada com o resgate memorial da cidade do Rio de Janeiro, através de crônicas publicadas na época.

Existe um ponto em comum entre essas formas identificadas de pensar o patrimônio: os monumentos históricos. Eles foram o centro das reflexões e, ao mesmo tempo, os traços visíveis da herança civilizatória luso cristã em terras brasileiras. Observar estas características pode nos fazer tomar os períodos anteriores a 1930, principalmente no contexto do império lusitano no Brasil como período de início das políticas nacionais de cultura, já que se observa a preservação de monumentos exaltando a nacionalidade brasileira ligada a uma raiz basicamente portuguesa e cristã. Entretanto, para Rubim (2007, p. 13),

não se pode pensar a inauguração das políticas culturais nacionais no Segundo Império, muito menos no Brasil Colônia ou mesmo na chamada República Velha (1889-1930). Tais exigências interdita que o nascimento das políticas culturais no Brasil esteja situado no tempo colonial, caracterizado sempre pelo obscurantismo da monarquia portuguesa que negava as culturas indígena e africana e bloqueava a ocidental, pois a colônia sempre esteve submetida a controles muito rigorosos como: proibição da instalação de imprensas; censura a livros e jornais vindos de fora; interdição ao desenvolvimento da educação, em especial das universidades etc.

O que acontece nos períodos mencionados pelo autor, são ações esparsas dentro do campo

cultural e patrimonial. No Brasil, o princípio da construção desta memória identificada com a nação é, também, resultado da formação do estado nacional no século XIX. Quando se dá a independência do Brasil, fica a cargo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com o respaldo do imperador Dom Pedro II, a tarefa da construção histórica brasileira. O IHGB foi fundado em 1838, e teve como norte de suas atividades criar a História do Brasil destacando seus grandes personagens e heróis, trazendo à tona o que se considerava o verdadeiro cidadão pátrio⁶.

Em um período pós independência no qual se encontrava o Brasil, da mesma forma que se deu na Europa, torna-se de extrema importância a criação de uma historiografia para o Brasil. Isto significava a própria fundação da nacionalidade, a construção do que era o verdadeiro povo brasileiro.

As reuniões do IHGB eram presenciadas e presididas exclusivamente por membros da elite intelectual e econômica brasileira. O objetivo maior dos presentes nos encontros era o fortalecimento da monarquia que se estabelecia no Brasil pós-independência. Considerando-se que somente esta parcela específica da população tinha acesso e voz no Instituto, percebe-se no período não só a afirmação da monarquia recém-estabelecida, mas também, a criação de uma memória que celebre heroicamente e justifique esta elite como verdadeiros brasileiros detentores de posses e poder por direito quase que divino.

Para D. Pedro II, o ensino da História do Brasil, além do sentido de imprimir um caráter brasileiro para a nossa cultura, possuía outro significado. Existia um sentido político de sustentação da Monarquia brasileira e da formação da nacionalidade.

No mesmo ano da criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838), também é criado o Arquivo Nacional. Este já estava previsto na primeira constituição do Império, que tinha como atividade principal, segundo o artigo 70 da constituição política do Império do Brasil de 1824, a sistematização da documentação indispensável à construção do passado⁷.

2.2 Políticas Culturais no Brasil pós 1930

Desde o século XIX existe a preocupação com o resgate da memória brasileira. Esta tendência se intensifica nos anos 1920, com projetos e criações de órgãos e instituições estaduais voltados à proteção do patrimônio histórico.

A vinda da realeza portuguesa para o Brasil por conta das invasões napoleônicas na Europa não

⁶ Informação retirada do site oficial do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - <http://www.ihgb.org.br/ihgb2.php>

⁷ Conforme ilustra o art. 70 da Constituição Imperial de 1824: Assignada a Lei pelo Imperador, referendada pelo Secretario de Estado competente, e sellada com o Sello do Imperio, se guardará o original no Archivo Publico, e se remetterão os Exemplares della impressos a todas as Camaras do Imperio, Tribunaes, e mais Logares, aonde convenha fazer-se publica.

indica uma transformação em um horizonte intelectual ou civilizado, como se pode pensar, mas sim um prenúncio de forte diminuição do poderio colonial que posteriormente levaria à independência do país.

Durante a Primeira República brasileira, regida pelas oligarquias nacionais, o cenário que se mostra não é favorável ao surgimento e desenvolvimento de políticas culturais nacionais. Nesta circunstância, Rubim (2007, p. 14) nos diz que apenas foram realizadas ações culturais pontuais, em especial, na área de patrimônio.

Apesar de o período se mostrar pouco propício para a efetiva criação política acerca da cultura, com o advento da república, as ações políticas, ainda que poucas, se dão no âmbito do patrimônio. Este fator demonstra as intenções de fortalecimento do estado nacional e de criação de um cidadão que se revele identificado, através do patrimônio, com a nação que está se estabelecendo no período.

As primeiras ações efetivas do Estado brasileiro para preservação dos bens patrimoniais no Brasil após a proclamação da República em 1889, ocorreram na década de 1930. Vale destacar brevemente o contexto sociopolítico e econômico que vivia o Brasil nessa década, com o fim da chamada “política do café com leite” e a ascensão de Getúlio Vargas pela primeira vez ao poder, como chefe do Governo Provisório, cargo que ocupou até 1934.

Observa-se neste momento que, apesar da ocasião da independência do país e da necessidade de fortalecimento de uma nacionalidade, as políticas efetivas neste sentido começam a ocorrer somente após a primeira república, mais precisamente, a partir de 1930, sendo que a legislação vigente em torno da temática do patrimônio e da cultura neste momento atuam como forma de fortalecimento da monarquia que se mantém no poder após a desvinculação do Brasil com relação à corte portuguesa (RUBIM, 2007).

Foi em 1930, em seu primeiro ano como governante, que Getúlio criou o Ministério da Educação e Saúde (MES), e em 1934 substituiu o então chefe do órgão, Francisco Campos, por Gustavo Capanema, que ficou à frente do Ministério até 1945. Em sua gestão, o ministro Capanema levou para o MES nomes como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Manuel Bandeira, dentre outros. E a característica mais marcante de seu mandato foi que ele fez com que houvesse “um processo de construção institucional do campo cultural”. Porém, neste ponto, segundo Londres (apud BISPO, 2011, p.7), essa não era uma prioridade do ministro.

Em 1931, através de decreto, foi criado dentro do Ministério o Departamento Nacional de Ensino, ao qual estavam subordinados museus, bibliotecas e escolas de artes. Era a primeira legislação do MES que fazia referência ao campo da cultura. Apesar dessas iniciativas pontuais na área federal, conforme citado anteriormente, foi no âmbito municipal, mais especificamente na

cidade de São Paulo, que surgiu a primeira experiência efetiva de gestão pública implementada no campo da cultura. Em 1935 foi criado o Departamento de Cultura e Recreação da Cidade de São Paulo. A proposta do órgão era de vanguarda, continha muitas das ideias presentes no movimento modernista, e visava, sobretudo, transformar o setor cultural público em um elemento humanizador.

No período de 1930 a 1945, houve uma série de ações articuladas na área da cultura que geraram políticas públicas para o campo, que podemos considerar como primeira ação política em forma de legislação voltada ao patrimônio na república brasileira, o anteprojeto de lei criado por Mario de Andrade em 1936, que vem definir noções sobre o termo e que coloca o patrimônio em evidência como elemento representativo da nacionalidade.

Neste anteprojeto, no qual Andrade (apud TOJI, 2011, p. 12) define patrimônio como todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil.

O anteprojeto de lei solicitado a Mario de Andrade pelo então ministro Gustavo Capanema tornar-se-ia, em 1937, o Decreto Lei nº 25, de 1937, que funda o Serviço de Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Mesmo esta lei não sendo tão abrangente como o seu pré-projeto se apresentava, ela se configura como primeira legislação da república que responsabiliza um órgão específico para o campo do patrimônio e cria o instrumento de tombamento para reconhecimento do patrimônio, conforme trecho do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937:

Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Art. 1º Constitue 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.

Durante este período, Mário de Andrade ficou à frente do Departamento e também acumulava a gestão da Divisão de Expansão Cultural. Nesta gestão, a partir do documento elaborado por Mario de Andrade, caberia ao SPHAN determinar e organizar o tombamento, sugerir a conservação e defesa, determinar a conservação e restauração, sugerir aquisição e fazer os serviços de publicidade necessários para a propagação e o conhecimento do patrimônio artístico nacional.

Cabe ressaltar de que o Serviço de Patrimônio já vinha funcionando de forma provisória desde 1936. Ele atualmente se chama IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e está vinculado ao Ministério da Cultura.

Concomitante a essas ações federais, ocorreu uma experiência pioneira no âmbito municipal, na cidade de São Paulo: a criação do Departamento de Cultura daquele Estado, sob a tutela de Mário

de Andrade. O período compreendido entre os anos de 1946 a 1960 pode ser apontado como o momento do auge do crescimento da indústria cultural no Brasil. No entanto, segundo Calabre (2009, p. 11), a presença do Estado nesse setor, seja como fomentador ou como elaborador de políticas públicas, ainda era incipiente.

Na década de 60, no período pré-ditadura, o governo federal tentou implementar algumas ações para o setor, mas com o golpe de 64 e a ascensão dos militares ao poder, houve mudanças nas políticas para a área. As políticas culturais estabelecidas durante o regime ditatorial podem ser divididas em linhas gerais, em três diretrizes distintas. Inicialmente houve uma forte centralização no Conselho Federal de Cultura; depois a criação e reformulação de uma estrutura pública, a qual contribuiu para que houvesse uma maior institucionalização na área. E, por fim, ocorreu uma efetiva presença em “escala nacional”, das instituições que surgiram nos períodos anteriores.

Inversamente ao que ocorreu até o fim dos governos militares, em meados da década de 80 e nos anos que se seguiram, sobretudo a partir dos anos 1990, ocorreu uma redução da presença do Estado na formulação de políticas públicas, bem como no financiamento da área cultural. Reflexo das políticas neoliberais adotadas pelos governos brasileiros a partir dos anos 90.

Este período ficou caracterizado pelo afastamento do Estado, já que este foi saindo de cena das questões decisórias e cresceram as leis de incentivo. Neste momento, as mudanças mais impactantes a serem observadas nas políticas de cultura são a partir do financiamento, com a promulgação da lei nº 7.505, que passa a estimular iniciativas operacionalizadas na área cultural através da cessão de benefícios fiscais, ou seja, o mecanismo operava através da renúncia fiscal (SILVA, 2013).

Em suma, neste momento, o afastamento do Estado é relativo, pois ele ocorre somente no que tange a decisões sobre políticas ou ações referentes à área de cultura e educação, porém, mesmo que seja através de mecanismos de isenção fiscal, o Estado é o financiador destas ações culturais. O Estado se retira do âmbito decisório, mas retorna no campo financeiro. Pode-se considerar que a prerrogativa neoliberal de não interferência do Estado está restrita ao campo político no que se refere à cultura, já que, através da isenção de impostos, este é o principal mantenedor financeiro das ações culturais, mesmo que estas sejam oriundas de instituições privadas.

Estas políticas de renúncia fiscal para incentivo de ações no campo da cultura têm seu início no governo José Sarney e, apesar da dissolução da norma no mandato de Collor, a Lei Sarney passa somente por um período de atualização e apresenta continuidade através de legislações estaduais e municipais que se utilizavam dos mesmos mecanismos para financiamento da cultura. Estas políticas tiveram continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo para Yúdice (apud SILVA, 2013, p. 5) a única estratégia de financiamento das iniciativas culturais no governo Fernando Henrique, diante de uma grande demanda por projetos versus a limitação de recursos.

Foi somente no primeiro mandato do presidente Lula, em 2003, que surgiu uma nova tentativa de institucionalização na área em destaque e uma mudança na visão sobre as políticas culturais, uma vez que a visão de gestão do campo cultural implantada no governo Lula foi definida pelo próprio presidente da seguinte maneira:

É outra – e é nova – a visão que o Estado brasileiro tem, hoje, de cultura. Para nós, a cultura está revestida de um papel estratégico, no sentido da construção de um país socialmente mais justo e de nossa afirmação soberana no mundo (...). Ou seja, encaramos a cultura em todas as suas dimensões, da simbólica à econômica (Bispo, 2011, p.39).

2.3 Configurações políticas do patrimônio no Brasil

Percebe-se que, diversos documentos de orientação referentes a questões de patrimônio e Educação Patrimonial contam com total ou parcial autoria do IPHAN. Com o objetivo de fabricar uma identidade nacional que estivesse pautada na preservação de vestígios da colonização europeia, considerada a raiz identitária ideal para a construção do cidadão brasileiro, a criação de um setor governamental focado totalmente no patrimônio representa o início de um período em que predominam as políticas patrimoniais sobre as outras expressões instituintes das políticas culturais.

O primeiro governo de Getúlio Vargas é caracterizado por uma rearticulação do ideário educacional, tendo como base uma política nacionalista que clamava a importância da escola como forma de reconstrução da sociedade brasileira. Neste contexto que se apresentava, a criação de um órgão específico para administração do patrimônio se faz necessária, uma vez que, desde a década de 1930, ainda com o nome SPHAN, o órgão se estabelece como maior influência em questões como: o que é o patrimônio? O que é considerado patrimônio a ponto de identificar e fortalecer vínculos nacionais? Esta influência inicia quando se dá respaldo ao órgão para a definição das noções de patrimônio, conforme nos traz Delgado (2010, p. 97), quando diz que a constituição do campo do patrimônio no Brasil resulta das estratégias discursivas e não discursivas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que inventou a noção de “patrimônio nacional” ao realizar o trabalho de produção, gestão e imposição de determinados bens como memória coletiva. Por conta disso, as produções políticas no que tange ao patrimônio nacional apresentam, no decorrer dos anos, configurações variadas, atendendo a demandas estabelecidas por determinados contextos sócio-históricos.

Ao se estabelecerem as condições para desenvolvimento do SPHAN, para Delgado (2010, p. 101), na historiografia oficial produzida no interior da própria instituição, o período de criação e consolidação do SPHAN é denominado “fase heroica”. Esta fase é assim denominada, fazendo referência ao trabalho feito pelo órgão no período. Tanto pela quantidade, quanto pela urgência com

que se apresentava esta atividade. Como a história oficial mencionada é produzida pela própria instituição, é desconsiderado o contexto em que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Neste momento, quem governa o país é Getúlio Vargas e o ano de fundação do órgão é o ano de início das políticas de implantação do Estado Novo, que adota políticas centralizadoras, autoritárias e nacionalistas e visa lançar a imagem do presidente como Salvador da pátria. O SPHAN é fundado neste contexto de acordo com Delgado (2010, p. 102) e, além de inventariar, acaba por inventar o patrimônio nacional.

Neste momento de estabelecimento e consolidação do órgão, as políticas nacionais de patrimônio se configuram com um caráter preservacionista, pelo fato de serem inventariados monumentos, construções e obras com o objetivo de preservação e criação de uma origem para o povo brasileiro. Origem esta escolhida de acordo com preceitos morais que fossem considerados adequados a integrar a identidade nacional.

Delgado (2010, p. 102) nos apresenta os seguintes dados:

Com os bens tombados entre 1938 e 1967, o Sphan foi produzindo um mapa do patrimônio no Brasil (Rubino, 1996), com as seguintes características: privilegiam-se os bens isolados imóveis (apenas 0,3% dos bens tombados são móveis e 3,8% correspondem a conjuntos); destacam-se os bens que representam a arquitetura religiosa católica e a arquitetura ligada ao estado (somando 65% dos bens tombados); esses bens estão distribuídos de maneira irregular entre os Estados do Brasil, visto que, 64,1% estão concentrados em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, temporalmente predomina amplamente o século XVIII, quando foram construídos 54,7% dos monumentos do campo do patrimônio.

É possível perceber, pelos dados apresentados, que a patrimonialização de bens nacionais é resultado de relações de poder. Os “bens isolados imóveis” representam construções ligadas ao governo, à raiz imperial brasileira ou a uma minoria aristocrática detentora de poder. Apesar de a legislação brasileira estabelecer um estado laico desde 1890, os dados revelam a intenção de criação e fortalecimento de uma nacionalidade ligada à religião, mais especificamente à religião católica. Quanto ao caráter de distribuição temporal e geográfica, aparece forte direcionamento para se identificar o cidadão brasileiro, a nova nação que se criava, com o período em que o país ainda era colônia portuguesa e sofria grande influência cultural europeia e as regiões mais observadas pelo SPHAN foram regiões de estabelecimento da família real portuguesa, conseqüentemente, grandes centros.

Após o período de consolidação do SPHAN e do governo Vargas, uma outra fase da política de patrimônio brasileira se inicia com o golpe militar de 1964. Durante este momento da história do Brasil, observa-se uma mudança de foco das políticas patrimoniais, que saem dos monumentos imóveis e isolados para abraçar junto a estes, os conjuntos urbanos onde a ação do poder público

conforma um conjunto de bens culturais e delimita o centro histórico para caracterizar determinadas cidades, como “monumento nacional” (DELGADO, 2010 p. 105) e as políticas nacionais de patrimônio adquirem um caráter conciliador, visando à articulação do antigo com a produção contemporânea, cabendo, desta forma, um discurso político patrimonial que se volta para a invenção de um futuro.

Neste período é criado o Conselho Nacional de Turismo e a Empresa Brasileira de Turismo, fundações essas concomitantes ao Plano de Ação Econômica do governo de Castelo Branco onde, conforme Cruz (apud DELGADO, 2010, p. 106), o turismo passa a ser reconhecido como uma atividade capaz de contribuir para a atenuação dos desníveis regionais que caracterizam a nação.

A inclusão da categoria de turismo cultural nas políticas de patrimônio torna-se peça fundamental para entendimento das ações do IPHAN na atualidade, pois faz com que o governo crie programas que justifiquem a operacionalização e manutenção do órgão. Dentre estes programas podemos citar o Programa das Cidades Históricas, cujas ações eram em prol da administração das cidades e do estímulo ao turismo através da cultura.

Cabe salientar neste período, mesmo que a política se direcione para uma formatação mais conciliadora entre o antigo e o novo, que as novas concepções de patrimônio estão ligadas a discussões construídas na esfera da economia ao se utilizar a cultura local e o patrimônio como recursos para fomentar o turismo e conseqüentemente o desenvolvimento local através do uso destes bens.

Posteriormente, em fins da década de 1970, a direção do IPHAN fica sob responsabilidade de Aloísio de Magalhães, momento este em que ocorre a primeira reformulação do Instituto. Esta reformulação fica caracterizada principalmente por uma ampliação da noção de patrimônio admitida pela instituição. Delgado (2010, p. 109) nos fala sobre o período, afirmando que neste momento valoriza-se a diversidade cultural brasileira e enfatizam-se os bens preservados e produzidos pelas comunidades no presente.

É interessante destacar que a ampliação do alcance do conceito de patrimônio aparece em dois âmbitos: Primeiro, as ações de preservação e tombamento não se dão mais em sua maioria ligadas a bens produzidos no século XVIII, como acontecia anteriormente, sendo assim também destacados e reconhecidos bens produzidos no presente. Além da ampliação temporal do conceito, ocorre, ainda que em pequena escala, uma abrangência maior da noção de patrimônio referente às classes sociais. Neste momento, começam a ser alvo de ações também os bens oriundos das populações historicamente desfavorecidas. Podendo ser mencionados como exemplo o tombamento, em 1982 do Terreiro Casa Branca, em Salvador, e da Serra da Barriga, em União dos Palmares – Alagoas que são tombamentos resultantes de movimentos negros (DELGADO, 2010, p. 109).

Culminando esta trajetória das configurações das políticas patrimoniais brasileiras na contemporaneidade, apresenta-se uma nova ampliação conceitual. A noção de patrimônio novamente se amplia para uma abrangência maior, porém, de forma diferente, abraçando junto a si, além do patrimônio material, o imaterial conforme nos mostra o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

De acordo com este Decreto, os Estados ganham meios e ferramentas para inventariar, proteger e divulgar, além dos bens de natureza material e tangível, os bens imateriais e intangíveis.

A trajetória das políticas de patrimônio nos ajuda a compreender as configurações contemporâneas das ações em prol deste, apresentando mudanças que se caracterizam por serem adaptações legislativas a determinadas demandas que surgem dentro de contextos históricos característicos e que a legislação e as ações voltadas para a Educação Patrimonial somente começam a surgir a partir da década de 1970 conforme segue.

2.4 Educação Patrimonial no Brasil

Após este relato das ações governamentais referentes à preservação do patrimônio histórico-cultural, chegamos à análise das ações referentes à Educação Patrimonial propriamente dita, uma vez que esta tornou-se, nos últimos anos, um campo fértil de debates por apresentar-se como propícia ao desenvolvimento e discussão do conceito de Patrimônio, permitindo a discussão dos pressupostos que orientaram a constituição do campo do patrimônio no Brasil.

Evelina Grumberg define a Educação Patrimonial como o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica, que considera os bens culturais como fonte primária de ensino. Sendo assim, os bens culturais agem como um recurso a ser utilizado nos processos de ensino.

Em termos teórico-metodológicos, a Educação Patrimonial se utiliza dos lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, etc.) no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais.

A implantação da Educação Patrimonial envolve também a elaboração de uma proposta curricular a ser ministrada nas salas de aula. Ao falar neste termo, normalmente somos condicionados a pensar na listagem de conteúdos distribuídos em uma grade curricular, com o objetivo de conduzir o educador na sua atividade em sala de aula. Apple (1994, p. 59) nos diz que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos

textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Neste sentido, o currículo aparece como resultado de relações de poder que são explicitadas discursivamente em sala de aula, dando oportunidade aos alunos de aprenderem determinados conteúdos selecionados previamente em detrimento de outras temáticas possíveis, instrumentalizando o professor a decidir o que deve e o que não deve ser ensinado aos estudantes, fazendo com que os princípios norteadores da organização curricular sempre priorizem alguma temática e excluam outra, de acordo com as demandas históricas atuantes.

A Educação Patrimonial é uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares, de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema, criando um modelo curricular justo no que se refere a diversidade cultural existente, já que, para Connel (apud CAMPAM, 1997, p. 3), para haver justiça na educação é necessário que haja justiça curricular.

A necessidade da Educação Patrimonial ou da utilização do acervo cultural brasileiro como objeto de estudo nos currículos e programas escolares já se constituía uma preocupação dos ideólogos do patrimônio cultural, e a inserção da oficina de Educação Patrimonial no Programa Mais Educação vem como alento para esta preocupação, mas também faz com que os debates sobre a temática do patrimônio sejam retomados. Neste contexto contemporâneo, quais são as articulações e possíveis desdobramentos do patrimônio? Em um país que se coloca, através da legislação, em prol da valorização da diversidade, como se movimentam as ações de Educação Patrimonial e como se chega à metodologia atual utilizada como padrão nas atividades relacionadas ao campo?

Dentro da legislação em vigor, atualmente temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 – que enfatiza, no seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura⁸, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios.

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), trazem uma inovação, ao permitir a necessária interdisciplinaridade na educação básica, mediante a introdução dos chamados "temas transversais",

⁸ Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

que deverão perpassar as diferentes disciplinas escolares. Dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio histórico e a consequente adoção de projetos de Educação Patrimonial. Trata-se dos temas do meio ambiente e da pluralidade cultural. Como complemento destes temas, há também, dentro dos objetivos do ensino fundamental, o seguinte trecho:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, p. 66)

Atualmente o que temos de mais próximo em matéria de legislação acerca da Educação Patrimonial é a LDB e os PCN's, entretanto, as ideias atuais construídas em torno da Educação Patrimonial tem uma raiz histórica datada da década de 1930, quando começam as primeiras menções e ações que revelam uma incipiente preocupação com o campo.

Segundo Custódio (2010, p. 23), o conceito de que “preservar o patrimônio histórico é educação” foi proposto por Mario de Andrade já no período da criação do IPHAN.

Apesar de já existirem menções às questões educacionais do uso do patrimônio desde a década de 1930 no Brasil, na prática, as ações educativas no campo patrimonial não acompanharam as ideias expostas. Apenas no final dos anos 1970 é que se coloca em discussão o tema da Educação Patrimonial. Efetivamente, a temática ganha nova relevância através das ações promovidas pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC)

Através do CNRC, desenvolveu-se o primeiro projeto efetivo que trabalha o patrimônio e a cultura popular junto às escolas. Levando o nome de Projeto Interação, o projeto envolve moradores de bairros populares e comunidades indígenas em diferentes pontos do Brasil. Para Custódio (2010, p. 24) como seu próprio nome indica, o projeto visava “à interação entre a educação e os contextos culturais populares”.

O Projeto Interação, em sua essência, tinha como objetivo principal segundo Jecker e Segalla (apud CUSTÓDIO, 2010, p. 25),

o desenvolvimento cultural, concebido como uma das dimensões essenciais para a ampla democratização da vida brasileira, dirigido essencialmente aos menos favorecidos da população, em uma perspectiva anti-elitista, comprometida com o conhecimento, a preservação e a dinamização dos valores culturais do povo.

Temos que levar em consideração que este projeto integrador foi desenvolvido no início dos anos 80, no século XX, no final do período da ditadura militar brasileira. O contexto histórico em questão desencadeia elementos que direcionam a política nacional para a elaboração deste

documento. Neste período, os encaminhamentos econômicos do regime militar deixam como resultado uma inflação incontrolável no país, uma enorme dívida externa, desemprego em massa e, por conta destes fatores, há um aumento na distância entre pobres e ricos no Brasil.

Por consequência da queda processual do regime militar, ocorre uma reorganização de forças políticas em disputa pelo poder. Esta reorganização de forças possibilita que as políticas em torno da educação se desenvolvam como um elemento fundamental para a manutenção ideológica dos indigentes (FIGUEIREDO apud HOTZ, 2008 p. 85). Desta forma, diante das novas configurações políticas, econômicas e sociais, aparentemente os planos educacionais se estabelecem como forma de salvação da sociedade em crise e a Educação Patrimonial se apresenta como uma tentativa de fortalecimento e reestruturação de um regime que está em processo de declínio.

Paralelo a estas ações políticas na Educação Patrimonial, nos anos 1980, a temática esteve presente como uma das bases na ação ligada a museus, onde as atividades buscam complementar os processos educacionais, tendo como referência nacional a metodologia da Educação Patrimonial introduzida no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta há pouco menos de trinta anos, precisamente em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, organizado pelo Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro (HORTA, 1999, p. 5).

Concebida como proposta de desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais que compõem o patrimônio cultural local, esta metodologia teve seu berço na Inglaterra, sob a denominação Heritage Education (HORTA, 1999, p. 5).

Sendo a premissa básica das ações de Educação Patrimonial o uso do bem cultural como fonte primária da aprendizagem, espera-se com este contato o conhecimento crítico e a apropriação consciente pela comunidade do seu patrimônio para a preservação sustentável destes bens e fortalecimento de sentimentos como identidade e cidadania (HORTA, 1999, p. 6).

Após este marco inicial da Educação Patrimonial, onde se estabelece de certa forma uma metodologia que se considera ideal para o trabalho, diversas atividades foram desenvolvidas em vários lugares do país, culminando numa necessidade de materiais e bibliografia relacionados ao tema, e na produção, com o apoio do IPHAN e Ministério da Cultura, em 1999, do Guia Básico da Educação Patrimonial, como incentivo ao conhecimento do nosso patrimônio.

Por certo, as ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais integrantes do nosso Patrimônio cultural receberam impulso com a promulgação da atual Constituição Federal, em 1988 (BASTOS, 2002, p.134) e também, anos mais tarde, com a nova regulamentação dos sistemas educativos no Brasil, resultante da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais a

partir de 1997, que atenderam transformações processadas na sociedade.

Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social (BITTENCOURT, 1992, p. 134).

Todas essas investidas ocorridas nos últimos anos corroboraram para a introdução da preservação patrimonial no âmbito escolar. Mas, na ocasião do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em São Cristóvão, Sergipe, no ano de 2005, chegou-se à conclusão que:

as ações educativas, voltadas para a preservação do patrimônio e desenvolvidas pela sociedade, aparecem como iniciativas de grupos que assim entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência de uma ação efetiva do Estado (municípios, governos estaduais e governo federal) nesse campo. (CASCO, 2006, p. 01)

Como já mencionado, acontece em alguns lugares a parceria entre as entidades responsáveis pela guarda do patrimônio, universidades e pelos gestores da educação. Como por exemplo, o recente acordo firmado entre o IPHAN e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, na Paraíba⁹, para fortalecer o estudo do patrimônio por meio da Educação Patrimonial.

Porém, ainda é carente o campo da Educação para o Patrimônio de ações sistemáticas e agressivas do Estado, tal como a cobrança pela elaboração e difusão de metodologias, normas e diretrizes que ajudassem a organizar esse campo promissor e incipiente.

Pode-se observar, através dos contextos históricos expostos, que, a partir da década de 1930, há um crescimento nas atenções voltadas para a preservação do patrimônio histórico-cultural nacional, mesmo tendo um breve recesso no período militar.

Contudo, as legislações até então preveem o direito ao acesso a todo e qualquer objeto ou manifestação cultural que faça parte da construção sociocultural e da identidade de cada indivíduo, ou seja, prevê o acesso incondicional de cada um a todo o patrimônio cultural material ou imaterial que fez ou faz parte da construção de sua identidade.

Porém, ainda são muito restritas e limitadas as ações governamentais visando ao uso deste patrimônio como fonte de aprendizagem em conjunto com os meios já utilizados nos sistemas de ensino. O que temos de mais efetivo neste ponto, como já mencionado, são ações de empresas privadas de pesquisa na área do patrimônio cultural, que, com parceria e supervisão do IPHAN, elaboram e executam ações voltadas para a Educação Patrimonial.

Segundo o artigo 216 da Constituição Federal,

9 <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13423&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>

Artigo 216º - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens 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, [...]

§ 1º. O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º. Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º. A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º. Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º. Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Mesmo não sendo específica no que tange à Educação Patrimonial, a Constituição Federal garante incentivos para a promoção e produção de bens e valores culturais, tornando a administração pública responsável por estas iniciativas.

Como a legislação brasileira garante o direito de conhecimento e acesso ao patrimônio histórico-cultural da sociedade e também prevê que a administração pública deve tomar para si a responsabilidade sobre as políticas para efetivar este direito, ao passo em que estão as políticas públicas neste âmbito, temos uma situação que se encaminha para o campo do direito subjetivo que, segundo Duarte (2004, p. 113),

trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência da sua posição especial como membro da comunidade que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio.

Chegamos, desta forma, a uma condição onde o poder público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo que é de direito de todos em benefício de um particular.

A legislação brasileira teve avanços no campo da preservação e proteção do patrimônio histórico-cultural nacional, porém, ainda é deficiente no que tange à inclusão da Educação Patrimonial e do uso do patrimônio cultural como fonte de aprendizagem. Neste momento, a ação mais efetiva no campo da Educação Patrimonial é a inclusão de uma oficina específica no Programa Mais Educação, que utiliza como base legislativa para afirmar a sua implantação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, que diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Pode se considerar que a lei mencionada reconhece a devida importância aos processos de construção de identidades e a tudo que é criado e fabricado ou tem participação nestes processos sejam estes objetos materiais ou imateriais, identificando o contexto sociocultural como importante

espaço de formação de sujeitos.

Fica evidenciado, após esta análise, que, a partir da década de 1930, há um crescimento lento em relação ao interesse e preocupação na proteção e preservação do patrimônio cultural e uma evolução ainda mais lenta nas políticas voltadas para a Educação Patrimonial, tanto para implantação da Educação Patrimonial nas escolas, quanto no uso do patrimônio cultural como fonte atuante no processo pedagógico de ensino.

2.5 Políticas culturais no Brasil: Tessitura de particularidades

Ao ser retomada a trajetória das políticas de cultura no Brasil, podemos estabelecer algumas etapas distintas no processo histórico. Apesar de não considerarmos como marco inicial das políticas de cultura, o período imperial brasileiro também tem ações em prol da cultura e patrimônio, porém, mais do que criar e preservar uma identidade brasileira, as ações do período imperial visam afirmar e justificar a manutenção do poder imperial que se estabelece após a independência do país. Período este em que as ações se voltam para a preservação de monumentos relacionados a uma descendência europeia, especialmente portuguesa e cristã. O período fica marcado pelo baixo índice de ações no campo cultural, tendo apenas algumas ações dispersas na área.

No período posterior à proclamação da república, ainda antes de 1930, não há um cenário favorável à ação político-cultural, tendo apenas algumas ações pontuais, aparentemente, por ainda estar se estabelecendo o sistema republicano e ser um momento de indefinição dos grupos que mantinham o poder no cenário nacional. Podemos caracterizar o período imperial e o período da república até 1930, como uma etapa onde eram mínimas ou nulas as ações em prol da cultura.

Na década de 1930, com o governo Vargas, tem início uma nova etapa onde se estrutura formalmente a área da cultura com a criação de um órgão específico (SPHAN) para tratar do patrimônio histórico nacional. Este período é marcado pela reestruturação da nacionalidade e o patrimônio se mostra como parte fundamental da construção da memória oficial da nação brasileira que está tentando se reconstruir e reinventar.

Já no período militar, especialmente nos governos de Médici e Geisel, temos um processo intenso de renovação da ação do governo no campo de cultura, onde ocorre uma forte apropriação pelo Estado da responsabilidade pelas intervenções no campo da produção cultural. Como é um período de repressão cultural e política, é conveniente ao Estado a manutenção do controle sobre a produção artística e cultural e, conseqüentemente, no que concerne ao patrimônio. Ao assumir a responsabilidade pelo campo, o Estado também pode definir as bases consideradas ideais para

construção e manutenção da identidade brasileira.

Após o regime militar, as políticas culturais caminham para uma gradativa diminuição da intervenção estadual no campo cultural, intervenção esta que chega ao ponto de ficar restrita somente à parte do financiamento, que se dá através de políticas de renúncia fiscal. Este afastamento estadual caminha assim até o governo de Luis Inácio Lula da Silva, que toma uma nova atitude frente às políticas de patrimônio e cultura, tentando reassumir a responsabilidade pela área e conseqüentemente reaproximar o Estado do campo decisório de tais ações.

Estas considerações finais sobre a seção nos mostram que não só as políticas específicas para a cultura e o patrimônio apresentam caráter de descontinuidade, mas toda a área educacional é caracterizada desta forma. Descontinuidade esta definida pela balança de poder que oscila desde a declaração da independência brasileira.

Em conjunto com a descontinuidade, a presença governamental nas ações em prol da educação e cultura oscila de acordo com os contextos históricos específicos que vão se desenvolvendo. A aproximação e afastamento do Estado se dá de acordo com as correntes ideológicas vigentes em cada momento específico da trajetória política brasileira, reforçando a relação de poder que influencia ideológica e, politicamente, a construção política cultural brasileira.

3. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELOS DOCUMENTOS ANALISADOS

3.1 Definição das categorias – sentidos e intencionalidades observadas

Para efetivação do estudo sobre os sentidos da Educação Patrimonial encontrados no documento analisado, elaboramos uma trajetória de pesquisa, da qual faz parte o desenvolvimento do conceito de patrimônio e as modificações que este foi sofrendo no decorrer da história até os dias atuais e uma retomada histórica das políticas produzidas no Brasil dentro da área de cultura e ligadas ao patrimônio, onde foi possível relacionar a evolução histórica conceitual do termo com a produção política na área, sendo que ambos se articulam de forma a atender demandas históricas pertinentes a cada contexto específico.

No decorrer desta investigação, fica explicitado que a trajetória do conceito de patrimônio começa com sentido de propriedade e segue se reformulando até adquirir o sentido de apropriação, onde se tem iniciada a apropriação do patrimônio através da atribuição de significados a este. No que se refere às políticas relacionadas ao campo da cultura e patrimônio, observa-se que as produções na área seguem as necessidades de reafirmação e legitimação de poderes no decorrer da história.

Nesta seção, a intenção é analisar o documento orientador da oficina de Educação Patrimonial, do Programa Mais Educação do governo federal em conjunto com o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, produzido por Maria de Lourdes Perreiras Horta, ambos em parceria ou com a supervisão do IPHAN. Para tal feito, foram identificados alguns sentidos e objetivos da Educação Patrimonial que foram localizados no documento, tais como, educação e cidadania, identidade/pertencimento e reconhecimento/inclusão.

No caso da educação e cidadania, estas se articulam profundamente no campo da Educação Patrimonial, uma vez que, no decorrer da pesquisa, percebe-se que o conceito de patrimônio, sua preservação e as políticas produzidas ao redor do tema estão relacionadas ao exercício da cidadania e se afirmam através das ações de Educação Patrimonial. Estes documentos utilizados na pesquisa nos trazem fortes referências aos termos, uma vez que estimulam a prática da preservação e da proteção do patrimônio cultural como uma prática de cidadania.

No que se refere à identidade e pertencimento, podemos considerar identidade, segundo Reis (apud CRISTOFOLI, 2002, p.19), como uma atribuição constitutiva de grupos sociais, elaborada através de representações que emergem como formas de auto-reconhecimento e como identificação

de outros atores sociais ou como sintetiza Brandão (apud REIS, 1999; apud CRISTOFOLI, 2002) é uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação umas com as outras. Neste sentido, a identidade social se manifesta através de representações do grupo sobre si mesmo, servindo também para os outros identificarem este grupo (CRISTOFOLI, 2002).

Destacamos a categoria identidade, relacionada ao termo pertencimento, porque a construção desta na Educação Patrimonial se dá através da atribuição de significados a determinados bens, sejam eles materiais ou imateriais e da apropriação destes como pilar identitário dando um sentido de pertencimento, de propriedade sobre o patrimônio.

Para Canclini (1998), estamos hoje em um processo de hibridação de identidades, no qual podemos considerar também as identidades como historicamente constituídas, imaginadas, e reinventadas em processos de hibridização e transnacionalização (CANCLINI, 2001, p. 144), ou seja, dentro da Educação Patrimonial percebe-se que a seleção de bens que vai se constituir como fragmentos da identidade é carregada de intencionalidades historicamente construídas e de disputas por hegemonia que se configuram de forma a definir qual o padrão identitário correto e oficial para o momento.

O sentido de reconhecimento e inclusão se caracteriza por uma tendência de se dar atenção a culturas historicamente subjugadas nas disputas de poder. Podemos caracterizar estas tradições, de acordo com Michel Pollak, como memórias subterrâneas, memórias normalmente deixadas à parte da memória oficial, já que são opositoras desta (POLLAK, 1989). Nos documentos analisados, além do reconhecimento, trabalhamos esta categoria junto com o caráter inclusivo, já que se identifica dos textos lidos, uma tendência a reabilitação das memórias periféricas e marginalizadas, consequentemente levando a tentativa de inclusão destas tradições e das classes sociais às quais pertencem. Estas categorizações explicitadas são parte estruturante desta seção.

O primeiro documento analisado é o texto orientador da oficina de Educação Patrimonial do Mais Educação, intitulado *Educação Patrimonial – Programa Mais Educação*. Este se mostra de forma a apresentar a nova oficina a ser inserida como opção para as escolas que possuem o programa em suas atividades.

Dentro deste documento, são trazidas definições acerca do patrimônio cultural brasileiro, são apresentadas conceituações sobre o significado e objetivos da Educação Patrimonial e sua importância para a constituição da identidade brasileira, juntamente com as bases legais que afirmam a Educação Patrimonial. Vale ressaltar que o único marco legal destacado pelo texto é a definição de Educação Patrimonial criada e reconhecida pelo IPHAN, sem fazer referência ou tomar por base outras teorias e pesquisas referentes ao assunto.

Para completar a breve descrição deste documento, o texto traz algumas definições de conceitos

como *referências culturais, espaço educativo, bens culturais e patrimônio cultural*; apresenta uma proposta de atividade para a oficina baseada em técnicas de inventário reconhecidas e legitimadas pelo IPHAN e descreve os recursos que serão disponibilizados à escola que optar por implantar a Educação Patrimonial. Ousamos destacar que a lista de recursos por si só se mostra como um atrativo para a escolha do programa, uma vez que, os objetos constantes na relação muitas vezes não estão disponíveis para as escolas em seu plano normal de ensino.

O segundo documento consiste no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, organizado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grumberg e Adriane Que. Esta produção tem aparecido como uma espécie de bíblia da Educação Patrimonial, tendo o respaldo do IPHAN e, como tem este apoio, aparece como referência na maioria das pesquisas sobre a temática e também observa-se a sua influência até mesmo nas produções do Estado sobre Educação Patrimonial, como é o caso da oficina do Mais Educação. Este guia básico está escrito com a função de apresentar bases conceituais e práticas da metodologia da Educação Patrimonial, deste modo, balizando as atividades de professores e estudantes na atividade de Educação Patrimonial demonstrando de que forma é possível identificar e trabalhar o patrimônio brasileiro.

De uma forma bastante reducionista, aparentemente as autoras consideram que a Educação Patrimonial seja uma metodologia de ensino interdisciplinar, a ser aplicada pelos professores e técnicos em qualquer disciplina e também, apesar de receber a alcunha de “Guia Básico”, ele não se apresenta desta forma, o que observamos é que há uma tentativa de padronização metodológica para todas as inserções da Educação Patrimonial, apresentando-se o guia como um manual definitivo para a atividade, considerando que a própria legislação brasileira reconhece a diversidade¹⁰, devemos estar atentos ao fato de que não deve haver uma padronização metodológica a ser aplicada e nem de seus preceitos teóricos e curriculares, uma vez que, como já vimos no decorrer deste trabalho, a construção do que se considera patrimônio é resultado da articulação do contexto histórico com a construção imaginária e os significados que cada população específica atribui ao termo, fazendo com que a metodologia e a carga curricular sejam alteradas de acordo com especificidades contextuais.

3.2 Reconhecimento e Inclusão

Com o andamento da pesquisa, percebemos que a concepção de patrimônio se expande, não sendo mais limitada à definição de sítios arqueológicos, obras de arte, monumentos, conjuntos

¹⁰ Conforme artigo 3º da Lei 9394/96 o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ...
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. ([Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

arquitetônicos ou antigos objetos que fazem referência a representações de poder político. O conceito de patrimônio se torna abrangente a ponto de abraçar nas suas definições os diversos modos de viver, formas de linguagem, celebrações, festas, enfim, maneiras de se utilizar os bens. Esta mudança que traz à tona os bens simbólicos das sociedades, considerando-os patrimônio, estimula a sociedade, em especial as minorias e os grupos étnicos, a pleitear o reconhecimento de seus referenciais culturais e identitários, fazendo disso uma ferramenta que possibilita também a inclusão destes grupos na sociedade.

Em uma primeira passada de olhos, ao manusearmos o documento, percebemos que as gravuras impressas no decorrer do documento do Mais Educação fazem referência a culturas e tradições historicamente marginalizadas na sociedade brasileira, são imagens de grupos étnicos normalmente localizados fora dos grandes centros ou nas periferias destes. Pode-se colocar então as imagens do documento dentro do sentido de reconhecimento e inclusão, uma vez que está se abrindo um espaço para que estas memórias subterrâneas sejam colocadas à vista da sociedade, incluindo-as nas raízes culturais brasileiras e conseqüentemente incluindo estes grupos sociais historicamente relegados à exclusão.

Nestes termos, os documentos nos conduzem à necessidade de reconhecimento desta diversidade cultural, principalmente das culturas marginalizadas, para que seja possível a inclusão social destas. Taylor (1994, p. 45) considera desta forma que o não reconhecimento, ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe.

Dentro de um movimento de reconhecimento da existência da multiculturalidade, quando se tenta criar uma base fortalecida para instituição de um cidadão brasileiro, andamos dentro do campo da necessidade do reconhecimento, uma vez que a necessidade é, no âmbito da política, uma das forças motrizes dos movimentos nacionalistas (TAYLOR, 1994, p. 45).

Além das imagens, aparecem alguns trechos dos documentos que revelam os sentidos atribuídos à Educação Patrimonial, inicialmente demonstrando que a série Educação Patrimonial traz informações e atividades que estimulam a vontade de observar, identificar e pesquisar os múltiplos sentidos que constituem a nossa cultura e o patrimônio cultural brasileiro. (Educação Patrimonial Programa Mais Educação, 2013, p. 4)

A citação selecionada para iniciar a análise nos traz uma ideia de estímulo ao reconhecimento, por conta das atividades que têm o objetivo de aguçar a vontade de observar e pesquisar os sentidos múltiplos que constituem a cultura brasileira, ou seja, é visível o esforço em prol do reconhecimento da diversidade cultural brasileira. O texto trabalha de forma a incitar não somente a autoafirmação de cada cultura específica, mas também de instigar o desejo e a curiosidade no que se refere ao

outro como parte desta diversidade.

O sentido de reconhecimento encontrado dentro dos textos nos leva a pensar esta categoria como uma forma de inclusão social através da Educação Patrimonial. Historicamente falando, quando se reconhece a existência do patrimônio cultural imaterial na constituição, começa a ser aceita e de certa forma promovida a existência de culturas que até então eram consideradas impróprias ou não tinham um status social e uma construção histórica para serem consideradas constituintes da identidade nacional. Mediante a leitura dos documentos, este fato se repete quando o texto nos fala que

[...] o patrimônio cultural brasileiro constitui-se dos “bens 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. (Educação Patrimonial Programa Mais Educação, 2013, p. 10)

Este fragmento nos permite identificar uma tentativa de reafirmação da inclusão social através do reconhecimento da diversidade, fazendo uso da Educação Patrimonial para tal feito e, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988 define o que é considerado patrimônio imaterial¹¹ e este mesmo discurso é utilizado nos documentos estudados, é plausível pensar em uma retomada das intenções pós-ditadura militar quando se intenta o reconhecimento e inclusão de grupos relegados à marginalidade existentes no contexto brasileiro.

No Guia Básico de Educação Patrimonial, a atividade é definida como

um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e a valorização da cultura brasileira compreendida com múltipla e plural. (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6)

Neste fragmento, a Educação Patrimonial aparece como uma ferramenta de “alfabetização cultural”, ou seja, a atividade é uma forma de se construir o pensamento do indivíduo de forma a este estar apto a compreender o mundo em que vive e entender como se construiu o contexto no qual está inserido. Muito mais do que a alfabetização, a Educação Patrimonial se apresenta nestes termos como uma forma de inclusão social, uma vez que é alardeada como um reforço de autoestima de indivíduos e comunidades através do reconhecimento de suas culturas marginalizadas historicamente.

As tendências predominantes do século XX diziam, segundo o Relatório de desenvolvimento

11 Conforme Art. 216 da Constituição Brasileira de 1988, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens 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

humano de 2004, que

o reconhecimento da diversidade etnocultural, em especial de grupos e minorias organizados, politicamente activos e culturalmente diferenciados, era visto como uma séria ameaça à unidade do Estado, desestabilizadora da unidade política e social conseguida após lutas históricas. Outros críticos, muitas vezes liberais clássicos, argumentam que as distinções de grupo – como lugares reservados nos parlamentos para grupos étnicos, vantagens especiais no acesso a empregos, ou o uso de símbolos religiosos – contradizem princípios de igualdade individual.

Ao analisarmos os documentos, percebemos que se toma um caminho de manutenção da unidade nacional através do reconhecimento da multiculturalidade, ao se criar uma identidade brasileira única, composta por todas as matrizes culturais e étnicas existentes no país, confirmando-se tal intenção no uso da Educação Patrimonial. Isto é perceptível quando se lê nos documentos utilizados na pesquisa que todo o patrimônio cultural nacional, material ou imaterial, independente de qual cultura específica se esteja falando, constitui a identidade do povo brasileiro.

3.3 Identidade e Pertencimento

A compreensão de que o patrimônio não se limita aos bens das elites dominantes fez com que ficasse gritante que o próprio conceito de patrimônio e as atitudes para sua proteção figurassem como construções sociais historicamente elaboradas e capazes de estimular o sentido de pertencimento dos cidadãos, afinal, o sentimento de pertencimento, de pertencer a algo, apoia e reforça as construções identitárias e sua valorização.

Pelegri (2006, p. 121) aponta que, se depreende que a interpretação do patrimônio cultural ou do patrimônio ambiental não pode ser abstraída dialeticamente das ações historicamente responsáveis por sua construção, nem tampouco do sentido de pertencimento. Este argumento reforça a ideia de que a abrangência dos conceitos de patrimônio como item estruturador de identidades e nacionalismos, está ancorada nas movimentações históricas da sociedade humana, onde é constante o conflito de forças antagônicas em âmbito social, econômico e cultural na busca por uma identidade culturalmente construída.

Para Guarnieri (apud FIGURELLI, 2011, p. 125), a identidade cultural está, assim, muito intimamente ligada à vida e à história dos homens, bem como à consciência que eles têm de si mesmos. Não se trata de ser, mas de saber-se ser, ou de se saber ser como tal, portanto, podemos articular o sentido de identidade com o sentimento de pertencimento, ao afirmar que, de acordo com Figurelli (2011, p. 125), o sentimento de pertencimento é próprio ao ser humano, sendo que os indivíduos, enquanto seres sociais que são, buscam se sentir como parte integrante de um determinado local ou domínio - seja um espaço, um lugar ou um grupo - que lhe identifique,

caracterize e diferencie. Esta noção de pertencimento está intimamente relacionada à noção de participação, que faz o indivíduo sentir-se parte de um coletivo, que lhe possibilite integrar e compartilhar determinadas características com outras pessoas, cabendo ao patrimônio, através da Educação Patrimonial, fazer o papel de ligação do indivíduo com suas supostas raízes identitárias.

Nestes termos, a Educação Patrimonial aparece nos textos estudados com a função de fazer com que os indivíduos sintam-se integrados a estes grupos, que sintam que pertencem a determinado lugar, que se sintam ligados a estas coletividades através do patrimônio cultural abordado nas oficinas de educação, uma vez que a identidade está ligada à vida e à história dos indivíduos e estes precisam ter a sensação de que pertencem a este padrão identitário, que estão acolhidos dentro de uma identidade que hegemonicamente se apresenta como a identidade do brasileiro.

Com o sentido de pertencimento e identidade, a Educação Patrimonial se apresenta nos documentos mencionados com a intenção de aproximar os diferentes grupos participantes de uma dada comunidade, fazendo com que se executem atos em prol da defesa e apropriação do patrimônio como parte constituinte da identidade. Para tal feito, a oficina de Educação Patrimonial se mostra, nos documentos, como uma ferramenta que possibilita e estimula o contato dos sujeitos participantes com o patrimônio local, a fim de construir bases sólidas para a construção identitária conforme o trecho seguinte:

O Brasil é um país pluricultural e deve esta característica ao conjunto de etnias que o formaram e à extensão do seu território. Estas diversidades culturais regionais contribuem para a formação da identidade do cidadão brasileiro, incorporando-se ao processo de formação do indivíduo, e permitindo-lhe reconhecer o passado, compreender o presente e agir sobre ele. (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1999, p. 7)

Para complementar o sentido de construção identitária, este fragmento do Guia Básico nos demonstra o reconhecimento da diversidade cultural ao considerar o Brasil um país pluricultural devido ao conjunto de etnias que formam a nação, porém, não podemos deixar de observar que, apesar de considerar a multiculturalidade brasileira, ainda se trabalha esta questão de forma a se criar uma única identidade que, apesar de possuir um enraizamento mais rico, ainda se caminha na direção do estabelecimento de um padrão identitário oficial para o país. Os documentos analisados tomam esta direção ao considerar que todas as culturas existentes fazem o Brasil ser o Brasil.

Dentro do texto orientador do Mais Educação e do Guia Básico de Educação Patrimonial, há uma forte referência à articulação entre o patrimônio e a constituição da cidadania através do reconhecimento do patrimônio local e do senso de pertencimento como propriedade em relação a este. Este sentimento de posse do patrimônio apresenta-se na análise como fator base para a construção de uma identidade com bases históricas calcadas no que é considerado patrimônio nos

contextos vigentes, conforme nos afirmam Horta, Grumberg e Monteiro (1999, p. 6).

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Esta tendência é reforçada pelos documentos mencionados, principalmente pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, quando Maria de Lourdes Perreiras Horta descreve o trabalho da Educação Patrimonial da seguinte forma: “[...]o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6)

Dentro desta categoria analisada, a implantação da Educação Patrimonial nas escolas através do Programa Mais Educação vem em um contexto em que as velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2001).

Dentro deste contexto de fragmentação de identidades, a Educação Patrimonial do Programa Mais Educação parece se configurar numa ferramenta para que os indivíduos se apropriem dos novos referenciais identitários que estão surgindo das disputas de poder, desta vez tendo como campo de conflito o contexto multicultural reconhecido em que vivemos.

3.4 Educação e cidadania

Na trajetória das políticas educacionais brasileiras, nunca se deixou de fora, uma das principais responsabilidades atribuídas à educação que é a de formação do cidadão, mesmo que o tipo de cidadão a ser construído fosse fruto das relações de poder e das demandas históricas vigentes em cada período, sendo assim, a formatação que a educação toma para atingir este objetivo não está alienada do tipo de cidadania exigido por cada contexto histórico específico. Quando a escola escolhe objetivos, formas de avaliação, conteúdos, metodologias de ensino, esta escolha contém, presente em si vários princípios diferentes de educação, sempre atrelados à cidadania e ao tipo de cidadão que o cenário exige.

Dentro da Educação Patrimonial, o trabalho em prol da cidadania deve ocorrer através do estímulo à proteção do patrimônio que, de acordo com os documentos analisados, tem sido feito de

modo a conservar as raízes plurais dos povos e suas tradições culturais, uma vez que estas expressam as origens étnicas e implicam a manutenção de suas identidades e conseqüentemente um sentimento de “ser cidadão”, integrante e participante ativo da sociedade e, uma vez que, para Canivez (apud RIBEIRO, 2002, p. 115), a escola, de fato, institui a cidadania, a implantação da Educação Patrimonial nas escolas através do Programa Mais Educação vem como um reforço no trabalho de construção do cidadão.

Para tal ação, destacamos nos textos que são objeto desta análise, ideias que remetem ao uso da Educação Patrimonial como forma de promover a preservação do patrimônio cultural para a construção da cidadania. Considerando que, durante toda esta pesquisa foi feita uma inter relação entre o patrimônio cultural e a construção de uma identidade nacional que representaria a nação e que seria símbolo da nacionalidade, onde então colocaríamos a questão da cidadania na relação com a Educação Patrimonial? Para Couvre (1991, p. 10) “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência para a construção de uma sociedade melhor.

Neste sentido, a cidadania vai além das questões jurídicas sobre direitos e deveres, podendo hoje, se considerar que a nacionalidade seja um sinônimo de cidadania, pois, de acordo com Ballarino (2003, p. 85), devemos considerar

o triplo valor que apresenta a relação de cidadania como:

- a) vínculo de pertinência ao Estado relevante para o direito internacional público;
- b) meio para determinar a lei reguladora do estatuto pessoal dos indivíduos e a disciplina de outras relações relativas ao direito privado;
- c) título de participação na vida do Estado (exercício de direitos políticos, acesso aos cargos públicos e profissões regulamentadas por lei)

De acordo com os conceitos e sentidos de cidadania expostos, os autores falam de reivindicações, apropriações de espaço e da construção de uma sociedade melhor e também apresenta a cidadania como um mecanismo de controle estatal, uma vez que esta se coloca como vínculo de pertença ao Estado, favorece a regulamentação das normas e disciplina sociais das relações humanas através de um vínculo de participação, um sentimento de se pertencer a vida do Estado, utilizando o exercício de direitos e deveres. Baseados nesta definição, percebe-se no documento orientador do Mais Educação, um estímulo a esta apropriação e a esta reivindicação no fragmento que segue:

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades(...) Ele faz parte de nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos. (Educação Patrimonial Programa Mais Educação, p. 3)

A partir deste destaque, observa-se a exaltação de sentimentos de posse, e subjetivamente, de estímulo a reivindicação de acesso ao que o cidadão tem direito, neste caso direito de acesso as suas bases identitárias, àquilo que o constitui como indivíduo na sociedade. Esta característica pode ser percebida também no momento em que o documento orientador do Mais Educação define Educação Patrimonial como

os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (Educação Patrimonial Programa Mais Educação p. 5).

Quando o documento define o que é a Educação Patrimonial e apresenta os objetivos desta prática, fica reforçada a ideia de cidadania ao se falar em reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio. Fica clara a ideia de cidadania, quando o texto atribui, além do direito de acesso ao patrimônio que o cidadão tem, a responsabilidade pela proteção deste afirmando que

o melhor guardião do patrimônio cultural é sempre seu dono. São as pessoas que o fabricam, o praticam, moram nele, ou em seus arredores ou, em termos mais gerais, são as pessoas para as quais esse patrimônio tem importância direta, por estar intimamente associado às suas vidas (Educação Patrimonial Programa Mais Educação p. 10).

Dentro destes deveres que os documentos atribuem aos indivíduos para que estes se constituam cidadãos, está o dever de preservação do patrimônio, tarefa esta explicitada várias vezes nos dois textos estudados. Contudo esta ação preservacionista envolve questões sobre o que deve ser preservado e estudado, ou o que deve ser resgatado e restaurado. Estas questões envolvem a atribuição de valor ao patrimônio que é sempre conectado a questões políticas, sociais e econômicas que influenciam nestas escolhas. Em suma, as considerações acerca do que é e do que não é patrimônio cultural são dependentes das inclinações que as disputas de poder tomam em cada contexto histórico conforme nos traz Medeiros (2005, p. 7), ao afirmar que o que parece estar em cena, na realidade, é uma batalha de caráter hegemônico entre diferentes sistemas de valores sociais, econômicos, políticos e também patrimoniais, sendo que esta atribuição de valores é relacionada ao fortalecimento da identidade nacional, onde a preservação da diversidade cultural, através da Educação Patrimonial, é vista como forma de preservação da memória nacional.

Complementando esta ideia dentro do conceito de cidadania apresentado, temos também as estratégias para se construir uma sociedade melhor, temos este sentido identificado no documento, ao afirmar que, ao falarmos do nosso patrimônio cultural, nos referimos ao conjunto de bens que constituem a nossa cultura, algo que nos enriquece enquanto povo (Educação Patrimonial Programa

Mais Educação, p. 10).

O documento analisado, além de responsabilizar o cidadão pela salvaguarda do patrimônio, atribui ao patrimônio parte da estratégia de melhora social e, ao utilizar a Educação Patrimonial, acaba por destinar à educação a responsabilidade pelo “enriquecimento” da sociedade, seja este enriquecimento moral, ético, político ou econômico, uma vez que considera a Educação Patrimonial como uma metodologia de educação.

Ao tratarmos a relação entre educação e cidadania no contexto da Educação Patrimonial, não podemos desconsiderar a afirmação de Arroyo (1995, p. 74), quando fala de uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Quando diz isso, o autor reconhece uma crise nas definições acerca da cidadania onde até mesmo as elites detentoras de maior influência têm dificuldades ao procurar uma matriz identitária sólida o suficiente para se estabelecer um conceito de cidadão que seja abrangente o suficiente para abraçar na sua composição a pluralidade cultural que existe e também forte o suficiente para que justifique a manutenção do discurso hegemônico em evidência.

Se considerarmos que a prática da Educação Patrimonial (seus conceitos, metodologia, currículo e bases teóricas) é influenciada pelo contexto histórico e social no qual é aplicada, como se dá a prática da cidadania neste sentido, uma vez que, de acordo com Severino (2000, p. 69),

a sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política, uma cidade. Este coeficiente que marca as nossas relações sociais como relações políticas e que caracteriza nossa prática social envolve os indivíduos na esfera do poder

A resposta a esta pergunta aparece no decorrer da pesquisa. Considerando que, nem no Guia Básico de Educação Patrimonial e nem no documento orientador da oficina no Mais Educação são mencionadas estas características estruturais da sociedade, a Educação Patrimonial é exibida como uma ação democrática, inclusiva e livre de influências visando à emancipação dos indivíduos e a prática cidadã destes. Porém, conforme a caracterização de Severino acerca das estruturas sociais vigentes, o coeficiente de poder trabalha em prol da sobreposição de uns indivíduos sobre os outros, justificando esta estrutura hierárquica da sociedade.

3.5 Breves considerações da seção

Consideramos para critérios de análise nesta seção, algumas características encontradas tanto no Guia Básico de Educação Patrimonial quanto no texto Educação Patrimonial para o Programa Mais

Educação. As características selecionadas que compuseram as categorias analíticas foram: reconhecimento e inclusão, identidade e pertencimento e educação e cidadania.

Esta categorização foi feita pelo fato de estes conceitos, juntamente com as temáticas tratadas nas seções anteriores, também sofrerem influências contextuais nas suas definições, ou seja, estão sujeitos a demandas históricas e relações de poder atuantes em cada período histórico em que são postos em evidência e também porque estas tendências detectadas nos documentos utilizados na pesquisa aparecem, com maior ou menor força, dentro da trajetória do conceito de patrimônio retomada na primeira seção e também na construção das políticas de cultura nacionais relatada na segunda seção.

Estas categorias selecionadas possibilitaram uma melhor caracterização dos textos vistos nesta pesquisa, uma vez que serviram como base de análise de intencionalidades intrínsecas aos documentos, já que estes são produzidos dentro de um contexto de influência e carregam em si as tensões sociais produzidas dentro das relações de poder e disputas hegemônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto histórico em que se apresenta uma crise da educação, representada de acordo com Libâneo por um deslocamento das funções atribuídas à escola, a oficina de Educação Patrimonial parece colocar mais uma tarefa nos já cansados ombros do sistema de ensino, que consiste em fortalecer um modelo identitário embasado nas novas tendências sociais de reconhecimento da diversidade e inclusão social desta pluralidade. Para tanto, é necessário desenvolver uma base ideológica que faça com que o indivíduo se aproprie deste novo modelo como sendo constituinte de si, de sua individualidade e de suas particularidades como cidadão, e estas tendências aparecem em fragmentos analisados dos documentos que orientam a oficina de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação.

Como a pesquisa realizada se deu em um momento intermediário, entre a criação da oficina para o programa e a sua implantação, foram estudados para tal trabalho, o documento orientador da oficina para o Mais Educação e o Guia Básico de Educação Patrimonial que serve de base para muitas pesquisas na área e também para o texto mencionado anteriormente e como embasamento histórico foi realizada uma retomada do conceito de patrimônio, que embasa as definições curriculares e metodológicas da Educação Patrimonial e foi feita a releitura da trajetória das políticas sobre a temática. Esta pesquisa nos revelou algumas peculiaridades acerca dos documentos que serão apontados a seguir, peculiaridades estas que se mostraram consequência de fatores relacionados a cada contexto histórico e social específico.

Em uma análise geral das políticas acerca da Educação Patrimonial e do patrimônio, percebe-se na trajetória destas que estas ações por parte do governo são descontínuas e são promovidos afastamentos e aproximações do Estado em relação à área, ora se eximindo da administração das políticas produzidas no próprio âmbito governamental, ora colocando as ações na área cultural, inteiramente sob a responsabilidade do poder privado e em alguns momentos assumindo total responsabilidade pela área.

Nestas oscilações estatais, percebe-se uma tendência de maior aproximação do governo no campo cultural em momentos de governo ditatorial, tais como, a ditadura militar e o período ditatorial do governo Vargas, e em momentos que se mostra necessário o fortalecimento do nacionalismo no país. Na contemporaneidade, há uma pequena mudança nesta tendência, quando o governo Lula reaproxima a esfera pública da administração e da responsabilidade pelas políticas culturais do país. Pequena mudança pelo fato de passarmos por um momento de crise dos conceitos de cidadania e identidade que são conceitos definidores do nacionalismo.

Esta consideração contribui para a definição de que a Educação Patrimonial, os conceitos que a embasam – principalmente o conceito de patrimônio – e as políticas produzidas na área são produto de conceitos históricos e sociais, uma vez que, no período Vargas, estava se consolidando o Estado Novo e se fazia necessária a consolidação também de um cidadão identificado com a nacionalidade. No período militar, sob justificativa da ameaça comunista, também se via necessário o fortalecimento do sentimento nacionalista, e no governo Lula, em momentos de crise da identidade e cidadania que mencionamos nas palavras de Stuart Hall, torna-se necessário um reposicionamento do Estado em relação à cultura e ao patrimônio. Observam-se assim os contextos de influência delimitados por Stephen Ball, que demarcam os caminhos e tendências das produções políticas e neste sentido podemos considerar também as produções conceituais.

No que se refere à análise feita dos documentos mencionados, é evidenciado o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, mas ainda assim, observa-se uma tendência ao estabelecimento de um modelo identitário único do cidadão brasileiro, utilizando a multiplicidade cultural unicamente como uma forma de enriquecimento cultural das bases formadoras dessas identidades, sendo que, esta inclusão das múltiplas culturas no âmago da identidade brasileira é trabalhada através do reconhecimento da diversidade, mas não leva em consideração as estruturas sociais estabelecidas onde há a sobreposição de um indivíduo sobre o outro e existe neste contexto um coeficiente de poder que altera a balança social.

Neste contexto de apresentação da Educação Patrimonial no Programa Mais Educação, esta investida na área do patrimônio, ao implantá-lo nas escolas vem em um momento de crise da cidadania, onde os indivíduos precisam de aportes identitários seguros, sejam eles inventados, reformulados ou retomados através do patrimônio, plausíveis e atraentes a serem apropriados para que se retomem os significados considerados adequados ao “ser cidadão”.

Dentro da pesquisa, no âmbito da construção das identidades, observamos também que as ações governamentais no campo do patrimônio estão historicamente ligadas a momentos de instabilidade da identidade nacional, onde aparece necessário o fortalecimento do sentimento nacionalista através da afirmação de um cidadão modelo que represente convenientemente quem é o brasileiro, tanto nacionalmente, para que a população se aproprie deste conceito, quanto internacionalmente, para que se mostre uma nação ideologicamente consolidada.

Além do fortalecimento da nação, a Educação Patrimonial recebe atribuições de cunho social tais como: construção da cidadania, inclusão social, democratização cultural, crescimento moral e ético da sociedade. Estas atribuições dadas à Educação Patrimonial ficam evidentes ao servirem de base para a categorização da análise documental realizada neste trabalho. Em suma, a Educação Patrimonial se torna mais um caminho para que se coloque na Educação a responsabilidade de se

atender às necessidades de cunho social da sociedade.

Partimos nesta etapa do trabalho, da concepção de cidadania desenvolvida por Maria de Lourdes Manzini Couvre, que relaciona o termo à prática da reivindicação, pois é através da reivindicação que se fazem valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a autora vai tratar a prática da cidadania como uma estratégia para melhora da sociedade, responsabilidade esta atribuída à Educação Patrimonial e conseqüentemente à educação, fazendo também com que a Educação Patrimonial apareça como uma peça importante na retomada de bases históricas que conduzam a uma estabilização do conceito de cidadania.

Também detectamos com esta análise que a implantação da Educação Patrimonial se faz conveniente no sentido de que são mantidas as estruturas sociais descritas por Antônio Severino, quando fala de um coeficiente de poder que baliza as estruturas hierárquicas da sociedade, impedindo a colocação dos indivíduos em posição de igualdade, ao invés disso, posiciona-os uns sobre os outros de acordo com o balanço da esfera do poder. Isto se dá porque a Educação Patrimonial aparece de forma a nortear valores considerados patrimônio em determinado contexto histórico-social, valores voltados ao estabelecimento de uma identidade a ser apropriada, para que as pessoas possam estar inseridas em um grupo hegemônico que se coloca como modelo do cidadão nacional, posicionando os indivíduos de acordo com o acesso de que estes dispõem ao que se considera cultura e patrimônio.

Como consideração final da análise dos documentos feita neste trabalho, podemos observar que ambos são resultado de contextos históricos específicos, tanto a iniciativa de produzi-los quanto os discursos encontrados nos mesmos, uma vez que são produzidos dentro do que Stephen Ball chama de contexto de influência e seguem o caminho do ciclo de políticas definido pelo referido autor, produzindo discursos desde a sua geração até a sua aplicação no contexto da prática, onde as leituras e interpretações são resignificadas de acordo com a situação em que são aplicadas.

Estas considerações esclarecem certos questionamentos feitos acerca da Educação Patrimonial no início desta pesquisa, porém, dentro das leituras feitas para o trabalho, surgem novas questões relacionadas ao tema. Acreditamos que, dentre as dúvidas que surgiram desta pesquisa, ficam duas perguntas principais: Que articulações foram feitas para que se optasse pela implantação da Educação Patrimonial no Mais Educação? Junto a esta, como é uma oficina em fase de implantação, que vai ser implantada pelas escolas que optarem pela oficina em suas atividades, também podemos questionar quais serão as resignificações dadas ao discurso colocado pelos documentos orientadores, quando os monitores do Programa Mais Educação e as escolas forem aplicar a oficina aos seus alunos?

Encerrando assim o trabalho, apesar de termos esclarecido questionamentos sobre o tema, ficam

ainda as dúvidas citadas acima e outras que, com certeza, vão surgir com novas leituras desta pesquisa, deixando caminhos abertos para maiores produções sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia:** de Gramsci a Laclau e Mouffe. São Paulo: Lua Nova, 80: 71-96, 2010.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** Reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo : Cortez, 1994a
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31–80.
- AZZI, Cristina Ferreira. **O patrimônio histórico e cultura material no Renascimento.** Letras, Santa Maria, v. 21, n. 43, p. 353-371, jul./dez. 2011.
- BALLARINO, Tito. Cidadania e Nacionalidade. In: DAL RI JUNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Orgs.). **Cidadania e Nacionalidade:** efeitos e perspectivas nacionais – regionais – globais. Ijuí,RS: Unijuí, 2003, p. 85-93
- BASTOS, R.L. Patrimônio Arqueológico, Preservação e Representação Sociais: Uma proposta para o País através da análise da situação do Litoral Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. Museu de Arqueologia e Etnologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- BISPO, Mariana Nascimento. Políticas públicas e patrimônio: das primeiras ações à economia da cultura. **Revista Contemporânea.** Ed. 17, Vol 9. nº 1. 2011. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_17/contemporanea_n17_07_bispo.pdf.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH. V. 13; n. 25/26, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3734
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial Programa Mais Educação:** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3428>>. Acesso em: 15 maio 2013
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- _____. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- _____. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.
- _____. Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil:** dos anos 1930 ao século XXI. Rio de Janeiro.

Editora FGV, 2009.

CAMPAM, Adriana. Educação Patrimonial: uma experiência em busca de uma inovação no ensinar e no aprender. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V. 78, nº 188/189/190. p. 7-21, jan/dez. 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. IPHAN, nº 23, 1994.

_____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 5. reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. Narrar o multiculturalismo. In: *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: 1997. UFRJ, 4. ed. p. 143 a 160, 2001.

CASCO, Ana Carmem Amorim Jara. Sociedade e Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Intervenções sobre o patrimônio urbano: modelos e perspectivas**. FORUM PATRIMÔNIO: amb. constr. e patr. sust., Belo Horizonte, v.1, n.1, set./dez. 2007 .

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e políticas estaduais**. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/Unesp, 2006.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino-americana: Uma utopia possível?** Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação – PPGE do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcato. Educação Patrimonial: Experiências. In: BARRETO, Euder Arrais, et. Al. (org). *Curso de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial: Artigos e Resultados*; Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do Campo do Patrimônio no Brasil. IN: BARRETO, Euder Arrais, et. Al. (org). *Curso de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial: Artigos e Resultados*; Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DUARTE, Clarisse Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(2): 113-118, 2004.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento humano. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio** – PPG-PMUS Unirio | MAST-v. 4 n. 2, 2011.

FONSECA, M. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/ IPHAN, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006.

GRUMBERG, Evelina. Educação Patrimonial – utilização dos bens culturais como recursos educacionais. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4_tutores/estudos_sociais/materiais/educacao_patrimonial.pdf.

HALL, Stuart. A identidade em questão In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p. p. 7-22 [Título original do livro: *The question of cultural identity*].

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial; Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN; Museu Imperial; 1999

HOTZ, Celso. O III plano setorial de educação, cultura e desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979 – 1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.84-97, jun.2008 - ISSN: 1676-2584.

MAINARDES, Jeferson, Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> .

MEDEIROS, Ana Elisabete de Almeida. Pernambuco falando para o mundo. SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 6., 2005, Niterói. Moderno e Nacional : arquitetura e urbanismo. Niterói, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminanes, 2005. Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br/seminario%206%20pdfs/Ana%20Elisabete%20de%20Almenida20Medeiros.pdf>>.

PELEGRINI, Sandra C. A, Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n 51, p. 115-140, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004. Liberdade Cultural num mundo diversificado. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2004.

REVISTA TRIMESTRAL DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, (IHGB). Tomo LXI, parte I, Rio de Janeiro, 1898. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p>>.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educ. Pesqui. [online]. 2002, v.28, n.2, pp. 113-128. ISSN 1517-9702.

RUBIM, Antonio Albino Canelas e BARBALHO, Alexandre (orgs.). **Políticas culturais no brasil**. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia:2007

SEVERINO, Antônio J.. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspectiva**. 2000, v.14, n.2, p. 65-71, ISSN 0102-8839. 2000.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias. Políticas de Educação Patrimonial no Sul do Brasil. Erechim, FAPERGS, 2013

SILVA, T T. Da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo. Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. “Os Novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna”. In: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. T. T. da Silva & A.F. Moreira (orgs). Vozes, Petrópolis: Vozes, 1995.

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento. Tradução Marta Machado. Princeton University Press, 1994.

TOJI, Simone. O patrimônio cultural brasileiro e a antropologia enquanto fazer técnico: a expressão de um Estado contraditório e os dilemas no “uso da diversidade”. **Revista CPC**, São Paulo, n.12, p. 55-76, maio/out. 2011.

VALLE, Lillian do. **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.doid=13423&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>

<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/208/169>

<http://www.ihgb.org.br/ihgb2.php>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022002000200009&script=sci_abstract&tlng=es