



Educação patrimonial e reenquadramento das memórias: Diversidade cultural e políticas educacionais no Brasil

Rodrigo Manoel Dias da Silva¹

Resumo: O presente artigo visa analisar os diversos conteúdos que perfazem a agenda formativa da educação patrimonial no Brasil, diante do recrudescimento da diversidade cultural na pauta pública e da reconfiguração das discussões acerca da cidadania e do patrimônio brasileiro no âmbito das políticas para a educação. A partir de uma análise situacional, objetiva diagnosticar os processos de patrimonialização cultural desenvolvidos na microrregião de Caxias do Sul, localizada na mesorregião do Nordeste Rio-Grandense, Brasil, e suas mediações pedagógicas em experiências educativas escolares e não escolares.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Memória; Patrimônio; Cidadania.

Heritage Education and Reframing Memories: Cultural Diversity and Educational Policies in Brazil

Abstract: This article aims to analyze the diverse content that make up the training schedule of heritage education in Brazil, given the resurgence of cultural diversity in the public agenda and the reconfiguration of discussions about citizenship and Brazilian heritage. From situational analysis, objective to diagnose cultural heritage processes developed in the micro region of Caxias do Sul, located in the Rio Grande do Sul, Brazil, and its pedagogical mediations in school educational experiences and non-school.

Keywords: Heritage Education; Memory; Heritage; Citizenship.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com

“A incerteza é também a ocasião para que resplandeça o que uma máscara ou vasilha acolhem de mistério e poesia” (Néstor Garcia Canclini).

Introdução

No âmbito das políticas e das práticas de escolarização institucionalizadas no contexto da Modernidade, nos termos de Bauman (2005), o nascente Estado moderno enfrentou a necessidade de uma ordem social não mais reproduzida pelas “sociedades de familiaridade mútua”, mas recriando um universo simbólico e valorativo apropriado à fundação de uma nação. A ideia de identidade nacional (e mesmo de identidade) surge “da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Assim, “nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade (mais corretamente: na única realidade imaginável) – e a história do nascimento e da maturação do Estado moderno foi permeada por ambos” (BAUMAN, 2005, p. 26). No universo das estratégias utilizadas pelo Estado em sua consolidação, a “natividade do nascimento” talvez tenha sido uma das mais sofisticadas, tendo em vista que, além de evidenciar a problemática da questão identitária nas sociedades modernas, delineou processos de formação de cidadãos para tal nascente nação. Como tornar um indivíduo um francês? Como tornar uma miríade de coletividades culturalmente distintas em uma nação? O Estado precisava produzir uma nação, os requisitos da unidade e da coesão progressivamente foram implantados, procurando tornar diversas leis consuetudinárias substituíveis por uma Carta Magna, subsumir dialetos e variantes comunicacionais a um idioma oficial, tradições e simbolismos particularistas pelo patriotismo, pelo civismo e por sentimentos de fidelidade à nação. A identidade nacional oferecia a recriação de um passado comum e um projeto de futuro. Tratou-se, obviamente, de um projeto de poder contraditório e contextual, mas amplamente vigente no mundo ocidental.

Memória nacional e educação escolar encarnavam a ambígua relação entre o passado e o futuro. No caso brasileiro, aproximando-nos do contexto de nossa problematização, a memória nacional acompanhou uma tendência à monoidentificação (SILVA, 2015), em um trabalho sistemático de invenção da identidade nacional, através de mecanismos de seleção da memória e da história nacional em um processo

semelhante ao que Michael Pollak (1989) definiu como “enquadramento da memória”. O barroco e a herança histórica e cultural lusitana predominaram enquanto representação oficial da nação e de sua história, enquanto que outras expressões ou manifestações culturais ou identitárias tornaram-se “subterrâneas”. As políticas de massificação escolar, desde a escola republicana francesa (DUBET, 2011), acompanharam o referido enquadramento, assim como a padronização e a homogeneização foram assumidas enquanto mecanismos estruturantes de seu programa institucional, no qual civismo e patriotismo fizeram-se, com frequência, sinônimos de cidadania. Nesse sentido, a possibilidade de uma educação patrimonial no Brasil, conjunção discursiva entre educação e patrimônio, seria condicionada pelas disposições ideológicas e de poder presentes em ambas as políticas. No Brasil, as políticas educacionais e as políticas patrimoniais assumiram objetivos civilizatórios semelhantes.

No entanto, no final do século XX e o início do XXI, diversos estudiosos analisaram as contradições e os limites do projeto moderno concernente à educação e ao patrimônio, assim como as incompatibilidades entre as duas faces das sociedades modernas – a igualdade democrática e a desigualdade capitalista. Em primeiro lugar, as críticas incidiram sobre a multiplicação das desigualdades em sociedades segmentadas pelo mercado, pela introdução de novos critérios para a definição das desigualdades, principalmente diante do reforço das microdesigualdades no que tange à condição de mulheres, imigrantes, negros ou jovens (DUBET, 2003). Em seguida, analistas evidenciaram que a globalização favoreceu a volta de identidades, culturas ou comunidades e, com efeito, movimentos sociais passam a mobilizar-se acerca de suas diferenças, demandando respeito e reconhecimento a sua existência, em diversas escalas. Tais tensionamentos, associados à multiplicação das diásporas e dos fluxos migratórios, configuraram três fenômenos próprios ao Estado contemporâneo, a saber: o crescimento das diferenças culturais, a renovação do racismo (WIEVIORKA, 2006) e as disputas por reconhecimento cultural (FRASER, 2001). Por último, cabe destacar que estas disputas e problematizações ampliaram a relevância das (novas) temáticas da cidadania, mesmo diante da incapacidade dos Estados em institucionalizar todas as demandas vocalizadas sob a forma de políticas públicas (GURZA LAVALLE, 2000).

Em sua diferença, as demandas por reconhecimento e a denúncia das injustiças sofridas por mulheres, indígenas, negros, camponeses, populações empobrecidas e outras coletividades nas produções discursivas sobre a educação e o patrimônio se

impõem como uma problemática mais ampla do que a própria definição de educação patrimonial e de suas construções teórico-metodológicas. De certo modo, tal figuração traz em si problematizações ao “enquadramento” sócio-histórico sofrido por estas coletividades e ao consequente “silenciamento” (POLLAK, 1989) de suas histórias, memórias, processos formativos e trajetórias individuais ao longo da história do Brasil e, em particular, na história das políticas implementadas no país.

Tal constatação exige-nos a percepção de que, na atualidade, a educação patrimonial excede os objetivos de nacionalização e homogeneização cultural que lhe foram depositados desde a criação do Serviço para o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na década de 1930. Por fatores diversos, como veremos a seguir, a educação patrimonial, tal como a pauta dos processos de patrimonialização cultural, tem sido interpelada por figurações da diferença e por dispositivos internacionais que fortalecem a diversidade cultural no âmbito das políticas nacionais. Esse contexto favorece a inserção da educação patrimonial na agenda das políticas brasileiras de escolarização, caso dos programas governamentais Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, mesmo que de modo instável ou mesmo discreto.

Contudo, nessa elaboração, parece-nos pertinente a realização de uma segunda derivação analítica a fim de compreendermos outras faces deste fenômeno, qual seja: a aproximação empírica a um contexto situacional específico, no intuito de identificarmos os conteúdos identitários presentes em propostas de educação patrimonial e, num movimento simultâneo, compreendermos suas correspondências e implicações aos processos educativos. Em outras palavras, interessa-nos analisar os diversos conteúdos que perfazem a agenda formativa da educação patrimonial no Brasil, diante do recrudescimento da diversidade cultural na pauta pública e da reconfiguração das discussões acerca da cidadania e do patrimônio brasileiro.

Assim sendo, o presente artigo objetiva diagnosticar os processos de patrimonialização cultural desenvolvidos na microrregião de Caxias do Sul, localizada na mesorregião do Nordeste Rio-Grandense, Brasil, e suas mediações pedagógicas em experiências educativas escolares e não escolares. Essa análise se inscreve em um campo de estudos interdisciplinares entre a Sociologia e a História da Educação, ao perscrutar as relações contemporâneas entre políticas educacionais, memória e patrimônio.

Do enquadramento ao reenquadramento das memórias

O conceito de patrimônio é uma das principais “categorias de pensamento” (GONÇALVES, 2011) para compreendermos as configurações sociológicas das sociedades modernas. Afora suas origens etimológicas que remetem à ideia de propriedade, como informa o professor José Reginaldo Gonçalves, pesquisar o referido conceito exige “comparar os diversos contornos semânticos” que essa categoria “pôde ou poderá ainda assumir no tempo e no espaço” (p. 32). Tais contornos evidenciam-nos a multiplicidade de suas manifestações e a impossibilidade de apreendê-lo fora das práticas empreendidas pelos atores sociais em seus cotidianos.

Como já observado pelo sociólogo português Paulo Peixoto (2004), não há uma relação de necessidade entre identidade e patrimônio cultural. No entanto, a formulação discursiva acerca das particularidades culturais de cidades que sofreram algum processo oficial de patrimonialização evidencia que a identidade, ou, com maior precisão sociológica, os processos identitários se convertem em recurso amplamente utilizados por tais municípios. A ideia de recurso acima indicada refere-se ora a recurso metonímico ou mesmo heurístico para legitimar e divulgar a distinção recebida pelo município (PEIXOTO, 2004); ora trata-se de um recurso cultural a ser explorado em projetos socioculturais e de desenvolvimento vigentes na economia global (YUDICE, 2004).

Por um registro histórico, a definição de patrimônio como recurso social não se faz dissonante de suas experiências desde o contexto histórico posterior à Revolução Francesa (POULOT, 2009). Entre seus diversos papéis, coadunou-se a uma tendência à monoidentificação presente em muitas sociedades contemporâneas (CUCHE, 2002; SILVA, 2015), tanto nos nascentes Estados Nacionais europeus, quanto em sua formalização em países da América Latina. Esta tendência à monoidentificação é constituída por inúmeros processos sociológicos (SILVA, 2015). A seguir, apresentaremos três abordagens sobre tais processos: (a) as relações entre o Estado e a memória social, através do conceito de “enquadramento da memória” (POLLAK, 1989); (b) a construção de políticas modernas de patrimonialização cultural e os usos da História (POULOT, 2009); e (c) a fabricação da cidadania e da identidade nacional a partir de produções ideológicas, nos currículos, nas narrativas literárias ou nas formas escolares (DUBET, 2011).

Michael Pollak, sociólogo alemão, produziu pertinentes estudos acerca das relações entre as memórias coletivas e as ações do Estado. Segundo Pollak (1989, p. 9), estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como as memórias nacionais, requer que primeiramente compreendamos suas funções. Neste sentido, “a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar”, integra-se às definições de pertencimento e de fronteiras sociais entre coletividades, produzindo referências de coesão e de oposições.

Pollak, portanto, destaca a manutenção da coesão social e a defesa das fronteiras com outros grupos sociais como funções primordiais da memória nas sociedades modernas. No entanto, para este autor a memória fornece um quadro de referências e de pontos de referência aos processos sociais experimentados por indivíduos e coletividades. Cada grupo, mediado por suas relações de poder e dependendo de sua maior ou menor aproximação ao Estado Nacional, seleciona, justifica e socializa um determinado tipo de memória. O trabalho de enquadramento da memória aciona uma clivagem entre a memória nacional e as “memórias subterrâneas” - aquelas que foram silenciadas ou tornaram-se pouco perceptíveis pela memória oficial. Neste ponto, particularmente, a perspectiva de Pollak diverge da obra de Maurice Halbwachs e da Escola Sociológica Francesa, os quais interpretam a memória social a partir da hipótese de que em todas as sociedades há uma dinâmica entre lembranças e esquecimentos, de tal sorte que lembrar e esquecer se tornam elementos funcionais da memória. Pollak vê a memória como algo em disputa.

Esse trabalho de enquadramento da memória depende de um trabalho especializado.

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (POLLAK, 1989, p. 9-10).

Ao perceber o caráter mutável das memórias sociais, sobretudo no trabalho permanente de reconstrução do passado, fica evidente que “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10). Ao mesmo tempo, tal empreendimento exige atores profissionalizados com a capacidade de operarem o controle da memória, seja sob a seleção de informantes e

“testemunhas da história”, ou pela definição de objetos materiais representativos de um olhar sobre as memórias.

Além da seleção das memórias, o Estado Nacional modulou representações materiais de seu poder e de seu controle sobre as identidades coletivas através da relação com o que se convencionou chamar de patrimônio. Poulot (2009), neste sentido, identifica a emergência moderna de uma “razão patrimonial no Ocidente”. Tal racionalidade indica que o patrimônio passou a ocupar “uma posição privilegiada nas configurações da legitimidade cultural, nas reflexões sobre a identidade e nas políticas do vínculo social” (p. 199). A razão patrimonial desenvolveu procedimentos de conservação das heranças materiais e imateriais e de transmissão cultural como foros da consciência política nacional. Nas referidas circunstâncias, o imperativo de conservação se impôs a diversas nações que passaram a promover políticas patrimoniais. O patrimônio parecia ser visto como um presente do passado. A patrimonialização exigiu, pois, um empenho pedagógico pela transmissão dos valores, das simbolizações e das identidades mobilizadas.

Um terceiro processo sociológico relevante nestas relações entre educação, patrimônio e construção das identidades nacionais diz respeito à fabricação da cidadania, mediante a veiculação dos símbolos da pátria, cujo cerne discursivo centrou-se na erudição e no patriotismo. Liszt Vieira observa que na construção da identidade nacional, na Europa e na América, foi privilegiado o sentimento de unidade, em detrimento da diversidade (2009, p. 65). Essa ênfase, evidente na América Latina, engendrou ideologias, tais como a unificação linguística, o patriotismo e o nacionalismo, que forneceram subsídios para a formação das identidades nacionais e para a mobilização das populações para a defesa da pátria e de suas virtudes cívicas. François Dubet considera, neste sentido, que “as democracias nasceram nacionais e os cidadãos foram primeiramente patriotas” (2011, p. 291).

A ideologia do nacionalismo esteve presente também na literatura, uma vez que a produção da nação implicava a veiculação de discursos que fortalecessem o imaginário nacional (CANCLINI, 1994). A escola pública republicana operou a partir da mesma ideologização. O próprio Dubet esclarece esta dimensão no que tange à escolarização francesa, entretanto é notável sua semelhança aos processos vividos no Brasil e na América.

A educação escolar coadunou-se aos interesses nacionalistas. Em boa medida, no Brasil, o enquadramento das memórias oficiais, a seleção do patrimônio material e a difusão dos valores e do “panteão cultural nacional” foram tarefas das instituições públicas de ensino, mesmo que não exclusivamente. Márcia Lopes dos Reis, ao analisar as funções da educação escolar pública no Brasil e na América Latina, identifica práticas análogas às realizadas na Europa.

O conteúdo nacionalista e patriótico dos livros de textos escolares durante todo o período independente – inclusive no contexto brasileiro onde os livros de História das séries iniciais da educação básica traziam uma grande quantidade de heróis nacionais a partir dos quais eram descritos os fatos históricos – exemplificaram a conotação do projeto educacional com ênfase na formação do “espírito de nação” (REIS, 1999, p. 373).

André Botelho (2002), por sua vez, estudando a obra “Através do Brasil”, de Manoel Bomfim e Olavo Bilac, identificou o papel de reforma moral da sociedade depositado na educação brasileira no contexto da Primeira República. O programa de ação de diversos intelectuais brasileiros, até meados do século XX, centrava-se no papel redentor da educação e da escola, mesmo que seus posicionamentos fossem contraditórios. De toda sorte, aqueles intelectuais estavam comprometidos com o objetivo de produzir uma nação e não qualquer nação, uma “à altura do século XX”.

Diante do exposto,

Podemos, pois, falar em processos de patrimonialização como um movimento próprio do Ocidente moderno, com a criação de agências nacionais e internacionais a formação de agentes, a definição de políticas públicas. Trata-se de um campo com muitas disputas e um circuito próprio de circulação de ideias, práticas, artefatos, profissionais (ABREU, 2015, p. 69).

A partir de experiências muito variadas, que se expandiram para além da Europa, a antropóloga Regina Abreu sintetiza a trajetória dos processos de patrimonialização em três grandes momentos. No primeiro, do século XIX às primeiras décadas do século XX, “os processos de patrimonialização fundamentavam-se na reconstrução do passado (história) ou na busca e valorização de uma arte nacional” (ABREU, 2015, p. 69). Corresponde a este momento a constituição de organismos ou instituições de proteção do patrimônio (nacional) de diversos países, caso do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado no Brasil na década de 1930. O segundo momento refere-se à criação da Unesco em 1946, a qual passa a intervir sistematicamente nos debates internacionais sobre cultura, advogando em nome de uma “concepção antropológica de cultura”, moldando um importante campo de influência aos processos de patrimonialização.

O terceiro momento,

Tem início no final dos anos de 1980, particularmente com o lançamento pela Unesco da Recomendação de Salvaguarda das Culturas Tradicionais e populares em 1989, quando as políticas preservacionistas passam a ser normatizadas por fóruns internacionais, com a predominância da Unesco, estimulando uma dinâmica globalizada de identificação, proteção, difusão e circulação de valores e signos patrimoniais (ABREU, 2015, p. 69).

E ainda observa a autora:

É neste período que se implanta o que estou chamando de tendência à “patrimonialização das diferenças”, em que a palavra de ordem, capitaneada sobretudo pela Unesco, é que “num mundo com tendência crescente à homogeneização” protagonizada pelo capitalismo globalizado e neoliberal, é preciso reverter, ou seja: conceder especial atenção à noção de singularidade ou de especificidade local (ABREU, 2015, p. 69).

No contexto atual, há uma ampliação dos processos de patrimonialização, visto a influência da concepção antropológica de cultura – cultura como modo de vida e experiência simbólica, bem como os novos objetivos sociais atinentes aos projetos culturais na contemporaneidade. No caso brasileiro, os referidos processos adquiriram novo dinamismo e segmentos populacionais antes silenciados ou ausentes nas políticas patrimoniais passam a reivindicar tombamento, registro ou reconhecimento oficial. A agenda de mobilização de diversos movimentos sociais contemporâneos reivindica, além de demandas de ordem material via redistribuição econômica, reconhecimento cultural de suas particularidades simbólicas ou identitárias (FRASER, 2001), articulando reconhecimento e justiça social. As definições de patrimônio se ampliam, incorporando patrimônios tangíveis e intangíveis, paisagísticos e ambientais, diversidade cultural e biodiversidade, mediados por tecnologias e outras ferramentas de registro das manifestações e dos processos culturais.

Estão em curso processos de “reenquadramento das memórias”, nos quais negros, indígenas, camponeses, mulheres e diversas outras coletividades vêm negociando o reconhecimento oficial de suas histórias e identidades, bem como sua incorporação nas lógicas político-institucionais. Esse reenquadramento, tal como o enquadramento (POLLAK, 1989), depende da interpretação das memórias sociais como objeto de disputas históricas e da capacidade dos atores para sustentarem sua legitimidade. Na mesma perspectiva, a ideia de patrimônio passa a ser interpretada como produto dinâmico dos embates entre memórias e esquecimentos, considerando-se, com efeito, o crescente movimento de patrimonialização cultural “não oficial”, alheio aos mecanismos estatais de selecionar e definir patrimônios, no qual indivíduos e grupos disputam e põem em evidência a salvaguarda de suas memórias e a difusão de

seus saberes. Em síntese, a patrimonialização cultural, hoje, consiste em uma complexa operação seletiva que visa definir um conjunto de memórias, de narrativas, de artefatos ou práticas representativas de uma determinada produção identitária.

Diversidade e políticas educacionais no Brasil

A história da educação patrimonial na trajetória da escolarização brasileira remete à gênese da nacionalização e da expansão dos processos escolares em nosso país. Embora os manuais publicados por órgãos oficiais de patrimônio associem a origem da educação patrimonial (*Heritage Education*) a um seminário ocorrido na década de 1980 no Museu Imperial no Rio de Janeiro, tal discurso fundador pode ser contrariado pelos objetivos comuns atrelados aos programas governamentais para a educação e para o patrimônio em uma perspectiva histórica de longa duração. Ideologicamente, toda educação pública estatal estava imbuída da representação do panteão nacional da República (DUBET, 2011). Os princípios monoidentitários que arremataram a escola brasileira forjaram a pertinência histórica de uma educação para o patrimônio ou, em termos mais objetivos, uma educação para o nacional.

Os objetivos das ações mais contemporâneas de educação patrimonial, caso da ideia recorrente de conscientização, já reforçavam tais prolongamentos históricos. Perspectivas cidadãs, patrióticas ou cívicas compunham um campo valorativo ou moral sobre o qual as políticas educacionais eram planejadas e desenvolvidas. Em um programa institucional forte (DUBET, 2011), toda educação pública é uma educação patrimonial. A criação do SPHAN, na Era Vargas, bem como as reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros, alicerçou-se na unidade territorial, lingüística e simbólica. O reforço aos delineamentos identitários fabricados pelas ideologias governistas tornava-se tarefa das políticas para a escolarização e para o patrimônio. Néstor Garcia Canclini descreveu a formação do imaginário nacional no México em termos muito semelhantes.

O imaginário discursivo sempre contribuiu para a concepção do México, na configuração do seu sentido. Desde as descrições de Hernán Cortes até as crônicas de Humboldt, desde os discursos dos presidentes e políticos até as crônicas literárias e jornalísticas (das de Justo Sierra às de Carlos Monsiváis), desde a iconografia cinematográfica até canções urbanas e os grafites, todos descreveram a realidade material e simbólica do México; disseram como ele é e sobretudo como queriam que fosse. Esses discursos contribuíram para formar o sentido do nacional, selecionando e combinando suas referências emblemáticas [...] (CANCLINI, 1994, p. 98).

No entanto, este forte programa estatal moderno, ao final do século XX, entra em crise. Segundo Octavio Ianni (1994), a globalização significou, predominantemente, o reposicionamento das soberanias nacionais, estas postas em causa pelas noções de interdependência, dependência e imperialismo. “As noções de espaço e tempo, fundamentais para todas as ciências sociais, estão sendo revolucionadas pelos desenvolvimentos científicos e tecnológicos incorporados e dinamizados pela sociedade global” (IANNI, 1994, p. 155). Nessa nova condição societária,

O local e o global estão distantes e próximos, diversos e mesmos. As identidades embaralham-se e multiplicam-se. As articulações e as velocidades desterritorializam-se e re-territorializam-se em outros espaços, com outros significados. O mundo se torna mais complexo e mais simples, micro e macro, épico e dramático (IANNI, 1994, p. 156).

Novas forças sociais passam a compor as correlações de força que moldam o social. Paradoxalmente, diante da fragilização dos Estados nacionais, há uma ampliação das demandas por cidadania. No âmbito das políticas educacionais no Brasil, desde a Constituição de 1988, já se fez possível observarmos a fragilização dos discursos institucionais monoidentitários, por constantes apologias à diversidade ou aos múltiplos sentimentos de injustiça presentes nessas políticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, explicita tal preocupação em diversos aspectos, contudo a alfabetização bilíngüe para comunidades indígenas fez-se emblemática dos novos tempos que seriam vividos por tais políticas, posteriormente.

Na esteira destas discussões e da preocupação governamental com a ampliação da jornada escolar, o Ministério da Educação lança o Programa Mais Educação. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, trata-se de uma política indutora de educação integral, a partir da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e da ampliação do repertório formativo atento à multidimensionalidade das experiências de aprendizagem.

Embora nossa análise, neste artigo, não pretenda abarcar em plenitude a experiência do Programa Mais Educação, talvez seja pertinente destacar que o conjunto das publicações textuais do Ministério, acerca da educação integral e da ampliação da jornada escolar, atenta-se à percepção dos múltiplos processos identitários que caracterizam os universos escolares hodiernos. A educação patrimonial foi inserida nesse programa governamental enquanto eixo formativo (macro-campo) e elemento curricular (oficina), a partir de uma discussão epistemológica sobre a reorganização dos

saberes presentes na comunidade escolar e de sua capacidade de revitalizarem o ordenamento curricular das instituições públicas de ensino.

Segundo relevante documento orientador do Programa Mais Educação:

O projeto de educação integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. Acreditamos que, enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade, poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, os diversos programas de governo que integram o *Mais Educação* precisam estar articulados às principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente (BRASIL, 2009, p. 13).

Um dos pilares da organização político-pedagógica do Programa Mais Educação é a relação entre os saberes escolares e comunitários. A desestabilização do programa institucional da escolarização e de suas políticas (DUBET, 2011), no desenho das referidas políticas no Brasil, foi marcado pela ampliação das discussões em torno das funções sociais da escola e, com efeito, de seus programas formativos. A ideia de educação integral é revitalizada dos horizontes intelectuais da Pedagogia Histórico-Crítica e das perspectivas intelectuais de Anísio Teixeira e, agora, rediscute dimensões epistemológicas da escolarização.

[...] esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009, p. 14)

O documento enfatiza, como veremos a seguir, o progressivo interesse das políticas de escolarização pelos universos culturais exógenos aos muros da escola.

É interessante notar que esse processo de responsabilização progressiva da escola no projeto educacional promoveu o afastamento da comunidade. Genericamente associa-se educação à escola afastando-se o resto da sociedade de qualquer compromisso com a área. Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades. É neste contexto que propomos uma educação intercultural (BRASIL, 2009, p. 15).

A ideia de interculturalidade influenciou o posicionamento da educação patrimonial no âmbito do referido programa. Duas questões nos auxiliam a perceber a redefinição da educação patrimonial nesse contexto discursivo. Em primeiro lugar, há um deslocamento epistemológico em vigor, uma vez que, até meados da década de 1980, a representação de patrimônio vigente no país assemelhava-se a algo estável,

permanente e concernente a dimensões identitárias que fortaleciam o nacionalismo. A “construção imaginária do nacional” (CANCLINI, 1994) dependia de estratégias pedagógicas que se orientavam pela ideia de conservação, de conscientização. Uma ação pedagógica em educação patrimonial, em geral, significava a impressão e a distribuição de milhares de cartilhas sobre a temática. Hoje, mediante a ampliação das concepções de patrimônio e da pluralização identitária de seus conteúdos, identificamos um segundo deslocamento, este metodológico.

Se o patrimônio é algo que permanentemente escapa das definições estatais, a metodologia mais adequada para sua implantação nas escolas públicas é a pesquisa. Nos termos dos documentos do Programa Mais Educação, os estudantes e os docentes identificam a cidade ou o entorno da escola como fonte de pesquisa e de diálogo.

Parte-se da constatação de que estudantes são seres possuidores de diversas experiências que estão constantemente formulando conhecimento e merecem que se dê atenção as suas especificidades. Promover o diálogo entre diferentes modos de existir nos leva ao reconhecimento de nossos contornos, individuais ou sociais, e nos conduz a uma prática baseada na equidade (ou seja, o reconhecimento de que cada diferente necessita de abordagens diferentes na garantia de seus direitos) (BRASIL, 2009, p. 90).

As proposições oficiais do Programa Mais Educação para a educação patrimonial parecem sintomáticas dos deslocamentos em curso. No entanto, quando aproximamos nossa lente analítica ao campo das políticas e das práticas sociais, (novas ou outras) disputas entre atores e forças sociais tornam-se mais aparentes. Novos campos de problematização acabam por emergir. Para enfrentarmos tal problemática, exporemos uma análise situacional que desenvolvemos em uma região do Estado do Rio Grande do Sul, região na qual ocorreu o primeiro tombamento de bens patrimoniais remanescentes da colonização europeia não lusitana, pelo IPHAN, em meados da década de 1980.

Processos de patrimonialização cultural a partir de um contexto regional

A microrregião de Caxias do Sul localiza-se na mesorregião do Nordeste Rio-Grandense². Gericamente definida como Serra Gaúcha, a região apresenta uma abrangência territorial de 4.853 km² e uma população de aproximadamente 800 mil habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é constituída por dezenove municípios, a saber: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Boa

² Trata-se de uma definição geográfica estabelecida pelo IBGE em 1990.

Vista do Sul, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Santa Tereza, São Marcos, Veranópolis e Vila Flores. Configura uma região expressiva para o desenvolvimento econômico do Estado do Rio Grande do Sul, a qual teve seus processos de urbanização acelerados a partir da década de 1970. Diversos setores da economia regional encontraram condições sociais para seu desenvolvimento, com ênfase aos setores industrial, comercial e turístico.

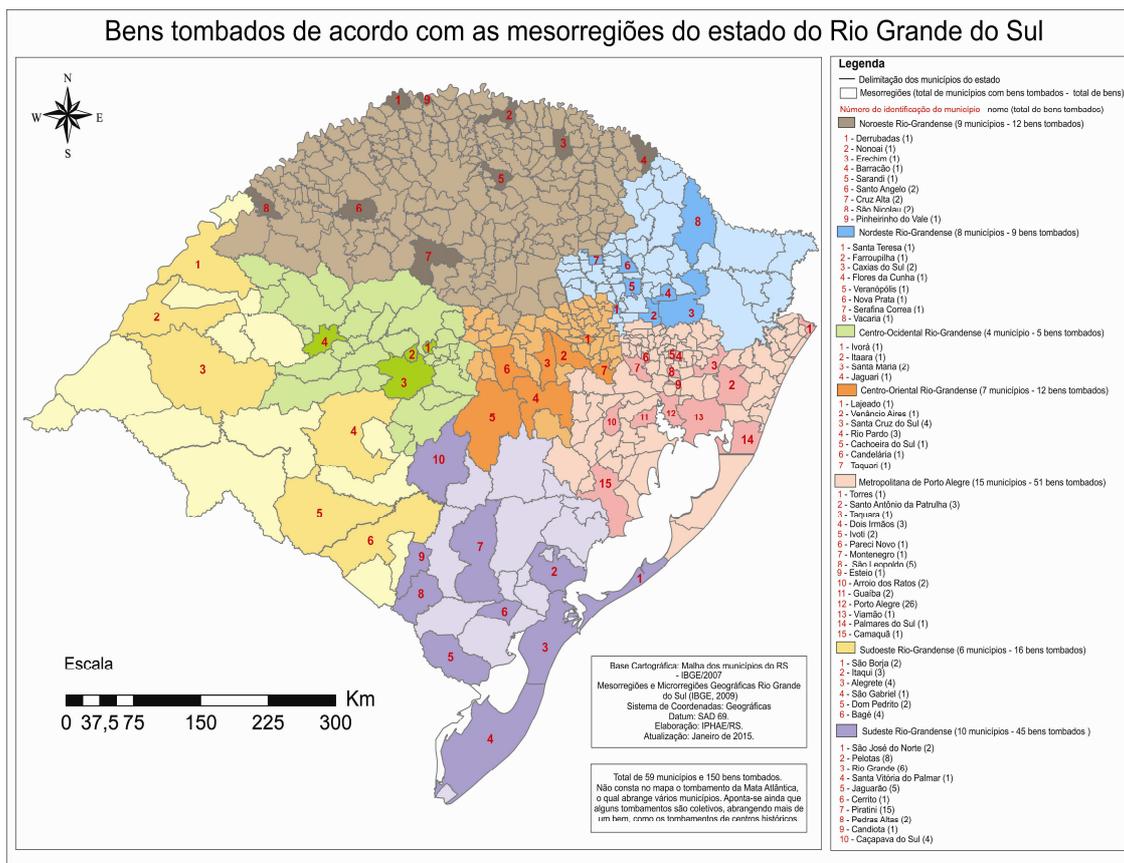
Do ponto de vista histórico, sua definição regional sobrepõe-se a outras tipificações que atribuem sua origem à chegada dos primeiros imigrantes italianos no Estado, tendo em vista o uso de topônimos como “Região Colonial Italiana” ou “Antigas Colônias Italianas” (POZENATO, 2003). A partir de um complexo processo histórico de autodesignação, como descrito por Maestri (2010), a imigração italiana predominou, enquanto ordem discursiva, nas elaborações socioculturais e educacionais na microrregião. Festividades populares, passeios, roteiros turísticos, eventos, cartilhas e material publicitário ou institucional recursivamente reforçam os sentimentos de pertencimento e, com efeito, fabricam uma elaboração simbólica afirmativa em relação às origens italianas e engendram significações e interesses socioeconômicos relevantes para os usos deste pertencimento na atualidade.

Do ponto de vista dos processos de patrimonialização oriundos de órgãos oficiais de tombamento, a elaboração simbólica derivada da experiência histórica da imigração destaca-se como predominante. Na década de 1980, ocorreu o tombamento do casario remanescente da colonização italiana em Antônio Prado, motivo ainda hoje de contestações e disputas pela memória do lugar (SILVA, 2014b). Em torno da Praça Garibaldi, no centro, 48 edificações em madeira se encontravam em bom estado de conservação, formando um Centro Histórico, que veio a ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (SILVA, 2014b). O acervo pradense representou importante marco nas políticas patrimoniais brasileiras, uma vez que foi o primeiro tombamento material que não havia originado de imigração portuguesa. Em 2010, houve o tombamento do núcleo urbano de Santa Tereza, no qual 25 imóveis foram inventariados, estes construídos no final do século XIX, no período da colonização italiana. Em 2015, houve o reconhecimento do dialeto Talian como língua e Referência Cultural Brasileira, mediante certificação do Ministério da Cultura. Fruto da atuação de Associações Culturais Ítalo-Brasileiras do Rio Grande do Sul, o Talian

encontrou reconhecimento estatal num contexto favorável à “patrimonialização das diferenças” (ABREU, 2015), como observado anteriormente.

Já o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (IPHAE/RS), realizou o tombamento de seis bens localizados nesta microrregião, como ilustra o mapa abaixo (Figura 1).

Figura 1



Fonte: IPHAE/RS

Consta, a seguir, uma listagem dos bens tombados pelo IPHAE/RS no contexto investigado:

Tabela 1

Município	Bens tombados pelo IPHAE-RS
Caxias do Sul	Hospital Carbone (1986) Sítio Ferroviário de Caxias do Sul (2001)
Farroupilha	Casa de Pedra (1985)
Flores da Cunha	Casarão dos Veronese (1986)
Santa Tereza	Antiga Escola de Santa Tereza (1985)
Veranópolis	Casa Saretta (1984)

Fonte: IPHAE-RS

Além disso, muitos municípios pertencentes à microrregião apresentam instituições públicas que respondem por atividades culturais ou operam funções de patrimonialização cultural. Destaca-se a atuação cultural de centros culturais, casas de memória, museus e arquivos históricos municipais, dentre os quais podemos citar o Centro Cultural Padre Schio, em Antônio Prado; a Fundação Casa das Artes, em Bento Gonçalves; a Casa da Cultura Frei Rovílio Costa, em Veranópolis; dentre outras. Muitas destas instituições desenvolvem, com regularidade, projetos pedagógicos próprios ou mobilizam ações educativas em interlocução com instituições de ensino do lugar. Segundo Silva (2013), foi constatado que muitas destas ações são orientadas por um desejo pedagógico de mobilizar experiências educativas, onde a cultura local torna-se conteúdo e prática escolar, ao mesmo tempo em que verificamos a circulação de pedagogias voltadas à reconstrução de narrativas de sentido social e ao reconhecimento político das produções identitárias locais. Neste tipo de abordagem, como informa o trabalho de Gilmar Rocha, Adriana Russi e Johnny Alvarez sobre a concepção de uma etnoeducação patrimonial em processos de formação de professores, “o saber local não é algo que possa ser catalogado e preservado em uma perspectiva conservacionista ou salvacionista das práticas culturais, é um saber vivenciado e inserido no cotidiano de suas ações” (2013, p. 66).

Diversos programas educativos com tais finalidades são desenvolvidos na região, sendo ilustrativas as experiências do Projeto “Pulando Janelas: educação turística, ambiental e patrimonial”, desenvolvido por uma instância de governança regional, a Associação de Turismo da Serra Nordeste (Atuaserra) e, em escala local, o Projeto “Memória e Identidade: Antônio Prado, Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”, desenvolvido em município homônimo e apoiado pelo Programa

Monumenta e um dos vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (Ministério da Cultura), em 2005. Além das situações comentadas, diversas são as experiências desenvolvidas em instituições de ensino, as quais tendem a abordar as temáticas patrimoniais a partir de uma perspectiva ampliada de patrimonialização.

Em seus aspectos identitários, os processos oficiais de patrimonialização cultural na região tomam a identificação ao imaginário da imigração italiana como conteúdo privilegiado. Observamos que o reconhecimento das culturas identificadas com a história dos territórios, manifestas no patrimônio histórico e na cultura popular tradicional, é uma recorrência empírica relevante, tendo em vista a posição desprivilegiada que os imigrantes e os camponeses tiveram em relação ao poder do Estado, principalmente no início do século passado. Contudo, na correlação de forças locais, diversas outras manifestações culturais tornaram-se “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989) e hoje reivindicam sua legitimidade.

No contexto contemporâneo da Serra Gaúcha, estudos e pesquisas sobre experiências de patrimonialização exigem que se investigue e referencie as múltiplas produções identitárias em evidência, suas relações com o patrimônio e com a educação. São, nesta perspectiva, significativas as experiências desenvolvidas em Pontos de Cultura, principalmente em Caxias do Sul, onde as temáticas formativas desenvolvidas aproximam-se das culturas urbanas e juvenis, de grupos populares afro-brasileiros e mesmo de outras vozes dos processos migratórios³.

Em termos institucionais, o reconhecimento do patrimônio oriundo das culturas populares tradicionais de descendentes de imigrantes italianos representou indícios relevantes de um reenquadramento das memórias, ou no mínimo, uma inclinação para tal deslocamento, considerando um movimento que, historicamente, associou-se a incorporação de novas demandas e novos processos de patrimonialização cultural. Contudo, no campo das forças locais, tais processos reverberaram em novas disputas e novos enquadramentos, no qual, por diversos interesses, a “identidade italiana” prevaleceu enquanto narrativa identitária e patrimonial, em detrimento de diversas outras manifestações.

³ Destaca-se na página de internet da Secretaria Municipal de Cultura de Caxias do Sul a existência de uma Rede de Pontos de Cultura, associada ao Programa Cultura Viva - política pública federal para cultura. Apresenta indícios de processos de patrimonialização com temáticas diversificadas, caso do Ponto de Cultura Capoeira Que Une ou Ponto de Cultura Casa das Etnias. Fonte: <<https://www.caxias.rs.gov.br/cultura>>

Como destaque no site oficial da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), o trabalho educativo do Mestre Brasil em Pontos de Cultura de Caxias do Sul obteve reconhecimento. Residente em Caxias do Sul desde 1976, Diógenes Antônio de Oliveira Brasil teve sua iniciação na capoeira três anos mais tarde. Poucos anos depois, já iniciava um trabalho social nas periferias da cidade e, atualmente, atua em dois Pontos de Cultura.

O mais antigo é o Grupo de Capoeira Conquistadores da Liberdade, que atende cerca de 2.500 pessoas, de 5 a 60 anos, em 25 bairros da cidade. Como não tem sede própria, o ponto leva aos centros comunitários as aulas de capoeira, dança afro e atividades afins. Já o mais recente se chama Raízes da Vida e oferece a cerca de 300 pessoas oficinas variadas, desde capoeira até hip hop e circo. (IBERCULTUVIVA, 2015, S/P)

Um dos aspectos de sua atuação em cultura consiste em manter um projeto orientado pela história e pela cultura africana e afro-brasileira por tanto tempo, mesmo em condições discursivas que secundarizam ou mesmo desconsideram o papel do negro na memória regional. Em entrevista a uma emissora local de televisão, na ocasião do Dia da Consciência Negra em 2013, Mestre Brasil enfatizou tal dimensão histórica: "A discriminação no Brasil é uma cultura. A escravidão deixou para os dias de hoje falta de autoestima para os descendentes de escravizados a ideia de superioridade por parte dos descendentes de escravizadores, o que só semeia desgraça e ignorância" (JORNAL DE CAXIAS, 2015, S/P). Diante da dicotomia entre escravizados e escravizadores enunciada pelo Mestre, o trabalho dos Pontos de Cultura denota conteúdo afirmativo ou de visibilidade política afirmativa, em um contexto que historicamente lhes subordinou, evidenciando ainda, mesmo que em estágios iniciais, os novos enquadramentos da cultura afro-brasileira na memória regional e nas pautas educacionais.

Enquanto pauta formativa,

A capoeira que ele pratica é a do Mestre Índio, do Mercado Modelo de Salvador. Por meio dela, Mestre Brasil trabalha a cultura da paz, enfatizando questões como a valorização da família, da cultura afro, o combate ao preconceito e à intolerância. "Nosso primeiro ensinamento diz respeito à relação com os pais. Porque todo filho, para nós, tem que ter amor pelos pais. Ele pode não conhecer a mãe, pode não conhecer o pai, mas a gente tenta resgatar, fortalecer os vínculos familiares. Com o tempo, fomos percebendo que isso faz uma diferença na vida deles e acabamos entrando para dentro das famílias". (IBERCULTUVIVA, 2015, S/P)

A referência a esse trabalho educativo desenvolvido em Caxias do Sul nos permite refletir sobre a necessidade de "um patrimônio reformulado que considere seus usos sociais, não a partir de uma mera atitude defensiva, de simples recolhimento, mas

com uma visão mais complexa de como a sociedade se apropria de sua história” e como isso “pode abranger novos setores” (CANCLINI, 1994, p. 113-114).

A agenda formativa da educação patrimonial: considerações conclusivas

Neste contexto de “patrimonialização das diferenças” (ABREU, 2015) e de “dissolução das monoidentidades” (CANCLINI, 2006; SILVA, 2015), há uma fragilização nos dispositivos que regulam as identificações, de maneira que as ideias de uma identidade nacional ou de um patrimônio nacional, no singular, se tornam opacas. As mediações pedagógicas entre a educação, a memória e o patrimônio tornam-se lócus privilegiado para uma análise do reenquadramento das memórias.

No contexto específico desta análise, o presente estudo permitiu-nos identificar três questões que incidem sobre as redefinições nos sentidos da cidadania, da educação patrimonial e em suas práticas educacionais. Finalizaremos esta abordagem analítica enunciando tais questões, as quais, a nosso ver, resumizam alguns contornos da pauta formativa da educação patrimonial na contemporaneidade.

a) Educação patrimonial ou educação turística?

A experiência do Programa Pulando Janelas, desenvolvido em Antônio Prado, evidencia uma pertinente dimensão da educação patrimonial em municípios tombados por órgão oficial de patrimônio e que produzem circuitos econômicos dirigidos para o turismo, qual seja: a simultânea presença de educação patrimonial e educação turística. Seguramente, tal fenômeno precisa ser explorado em análises futuras, contudo importa destacar que, no regime das práticas sociais, as ações educativas em educação patrimonial voltam-se à exploração do patrimônio, via retórica do empreendedorismo e da cultura como recurso econômico, ou à capacitação de agentes para os circuitos da economia do turismo. O posicionamento do patrimônio nas políticas e na economia regional, em alguma medida, condiciona os fazeres pedagógicos em educação patrimonial. Como observado por Silva (2014a), em contextos onde o turismo converte-se em estratégia privilegiada de desenvolvimento econômico, os agenciamentos

formativos manifestam, em seus objetivos, uma ambivalência entre a formação para a cidadania e a expectativa de retorno social.

b) Educação patrimonial e educação para a diversidade

Os deslocamentos hodiernos presentes na pauta das políticas educacionais, diante do recrudescimento da diversidade cultural na pauta coletiva, mobilizam novos objetivos sociais para a educação patrimonial. Associado ao alargamento semântico da cidadania, esses objetivos favorecem novas mediações entre as experiências sociais e as experiências escolares dos atores, visto, por exemplo, das novas combinações entre saberes escolares (científicos) e os saberes populares nos documentos ministeriais para o Programa Mais Educação. A pauta da diversidade é contraditória e, em alguma medida, colonizada por posicionamentos prescritivos de organismos internacionais, mas tende a desvelar os múltiplos sentimentos de injustiça que foram silenciados (ou anulados) ao longo da história da escolarização no Ocidente. O enfrentamento das injustiças, preconceitos e desigualdades requer a identificação de suas manifestações nas experiências vividas cotidianamente pelos atores.

c) Educação patrimonial e a pesquisa escolar

A educação patrimonial se torna uma forma indispensável da escola conhecer e dialogar com seu entorno. Essa possibilidade, anunciada em documento ministerial (BRASIL, 2009), pode representar a possibilidade de a educação patrimonial adquirir maior visibilidade e relevância na agenda política para a escolarização. Seus usos consagrados, com ênfase em objetivos de conscientização e de transmissão cultural, orientavam-se por uma perspectiva formativa passiva ou assimilacionista, enquanto que, na atualidade, a ideia de pesquisa de referências culturais orienta-se por uma perspectiva intelectualmente ativa. Por fim, cumpre registrar que tal avanço ainda se encontra apenas no campo documental, a educação patrimonial conforma uma agenda em construção, no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, C.; DODEBEI, V. (Orgs.) Memória e novos patrimônios. Marseille: Open Edition Press, 2015. p. 67-93
- BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOTELHO, A. Aprendizagem do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- BRASIL. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 23, p. 95-115, 1994.
- CANCLINI, N. G. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 6. Ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 2002.
- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) Democracia Hoje. Brasília: Ed. UNB, 2001. p. 245-282
- GONÇALVES, J. R. S. Culturas populares: patrimônio e autenticidade. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. (Orgs.) Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 134-142
- GURZA LAVALLE, A. Cidadania, Igualdade e diferença. Lua Nova, n. 59, p. 75-93, 2003.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. Estudos avançados, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.
- IBERCULTURAVIVA.ORG. O mestre Brasil. Mestre Brasil, o griô que leva a capoeira a 25 comunidades de Caxias do Sul. Disponível em: <http://iberculturaviva.org/portfolio/mestre-brasil-o-griô-que-leva-a-capoeira-a-25-comunidades-de-caxias-do-sul/Acesso em 20 nov. 2015>.
- JORNAL DE CAXIAS. 13 de Maio, dia da abolição da escravatura. Confira a programação alusiva à data em Caxias (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xoEmeFFg8lk>. Acesso em 20 nov.2015.
- MAESTRI, M. A região colonial italiana do Rio Grande do Sul: a construção da memória. In: TEDESCO, J. C.; ZANINI, M. C. (Orgs.) Migrantes ao sul do Brasil. Santa Maria: Editora UFSM, 2010. p. 85-118
- PEIXOTO, P. A identidade como recurso metonímico dos processos de patrimonialização. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 70, p. 183-2014, 2004.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

- POULOT, D. Uma história do patrimônio no ocidente - séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- POZENATO, J. C. Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- REIS, M. Uma nova leitura da função social da escola no processo de formação da nação na América Latina. *Sociedade e Estado*, v. 14, n. 2, p. 369-390, 1999.
- ROCHA, G.; RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Etnoeducação patrimonial: reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. *Pro-posições*, v. 24, n. 2, p. 55-67, 2013.
- SILVA, R. M. D. Políticas socioculturais brasileiras e os interesses formativos do Programa Cultura Viva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 249-274, 2013.
- SILVA, R. M. D. Educação, cidadania e agenciamentos formativos nas políticas culturais brasileiras. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 397-415, 2014a.
- SILVA, R. M. D. Políticas de educação patrimonial no Sul do Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 1, n. 20, p. 1-21, 2014b.
- SILVA, R. M. D. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. *Educar em revista*, n. 56, p. 2017-224, 2015.
- VIEIRA, L. Morrer pela pátria? Notas sobre identidade nacional e globalização. In: VIEIRA, L. (Org.) *Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e da diversidade cultural*. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 61-85
- WIEVIORKA, M. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.
- YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.