

DA EDUCAÇÃO DO PÚBLICO À PARTICIPAÇÃO CIDADÃ: SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS E PATRIMÔNIO CULTURAL

Janice Gonçalves

Resumo: O artigo aborda as relações entre patrimônio cultural e educação, tomando como base recomendações contidas em documentos patrimoniais nacionais e internacionais, bem como propostas e experiências divulgadas por meio de publicações de caráter acadêmico. São detectadas duas concepções fundamentais: a que vincula as ações educativas à necessidade de proteção ou defesa do patrimônio cultural, estimulando, portanto, o respeito e o apreço por ele; a concepção que articula tais ações educativas à valorização ou ao empoderamento de determinados grupos sociais, por meio do reconhecimento do patrimônio cultural a eles associado, o que pressupõe a participação ativa desses mesmos grupos na definição do patrimônio a preservar. Abordadas as duas concepções, são destacadas quatro proposições entendidas como relevantes para nortear ações educativas voltadas para o patrimônio cultural. Por fim, com base em tais proposições, é discutido o papel das universidades brasileiras, em especial dos cursos de graduação em História.

Palavras-chave: patrimônio cultural, educação, preservação, cidadania, ensino de história.

FROM PUBLIC EDUCATION TO CITIZEN PARTICIPATION: ABOUT EDUCATIONAL ACTIVITIES AND CULTURAL HERITAGE

Abstract: The article discusses the relationship between cultural heritage and education, based on recommendations contained in national and international heritage documents, as well as proposals and experiences disclosed through the publications of academic character. Two fundamental concepts are detected: what binds the educational actions of the need of protection or defense of the cultural heritage, stimulating, therefore, respect and appreciation for it; the conception that articulates such educational activities to the recovery or the empowerment of certain social groups, through the recognition of the cultural heritage they associated, which presupposes the active participation of these groups in the definition of the heritage preserve. Addressed the two conceptions, four propositions understood as relevant to guide educational activities geared to the cultural heritage are highlighted. Finally, on the basis of such propositions, the role of Brazilian universities is discussed, especially the graduate programs in History.

Keywords: cultural heritage; education; preservation; citizenship; history teaching.

Dada a diversidade e o grande número de propostas, práticas e experiências educativas que atravessam o campo do patrimônio cultural, em vários países e ao longo de décadas, qualquer tentativa de balanço ou de apreciação panorâmica, mesmo que de grande fôlego, será necessariamente parcial e aproximativa.

Apesar disso, e tomando como referência uma pequena parcela dessas propostas e experiências, arrisco-me a refletir sobre questões gerais nas relações entre patrimônio cultural e educação – mais especificamente, sobre o que poderíamos entender como pressupostos ou proposições orientadoras. A discussão aqui encaminhada teve os contornos também definidos por reflexões geradas a partir de minha trajetória profissional, em seus vínculos com o campo do patrimônio cultural, inicialmente como historiadora atuante em instituições de preservação e, nos últimos quinze anos, como professora e pesquisadora voltada para temas correlatos, em Santa Catarina.

Detecto duas concepções fundamentais, recorrentes ao se pensar em “educação patrimonial”, “educação para o patrimônio”, “educação com o patrimônio” ou, de forma mais genérica, ações educativas acerca do patrimônio cultural. De um lado, uma concepção que vincula as ações educativas à necessidade de proteção ou defesa do patrimônio cultural e que busca alcançar, por parte do público-alvo, respeito, interesse e apreço pelos bens patrimoniais; de outro, a concepção que articula tais ações educativas à valorização ou ao empoderamento de determinados grupos sociais por meio do reconhecimento do patrimônio cultural a eles associado, e que pressupõe a participação ativa desses mesmos grupos na definição do que cabe preservar. Depois de abordar essas duas concepções, destaco quatro proposições que, no meu entendimento, deveriam ser levadas em conta em ações educativas voltadas para o patrimônio cultural. Finalmente, reflito sobre como tais proposições podem orientar discussões a esse respeito nas universidades brasileiras, em especial nos cursos de graduação em História.

Proteger o patrimônio, educar o público, valorizar a diversidade cultural

Desde a década de 1930, diversos documentos gerados em reuniões ou eventos nacionais e internacionais, com participação de representantes governamentais ou de profissionais atuantes no campo do patrimônio cultural, recomendaram ações educativas que pressupunham a existência de um acervo de bens culturais a ser protegido. As ações educativas, nesse contexto, comporiam políticas de preservação: disseminariam o acervo, reafirmariam sua importância, legitimariam instâncias governamentais incumbidas de sua proteção e colaborariam para integrar parcelas da sociedade civil à defesa do patrimônio cultural.

Na Carta de Atenas de 1931, resultante de conferência promovida pelo Escritório Internacional dos Museus da então Sociedade das Nações, entendeu-se que caberia à educação inculcar o respeito e o interesse em relação aos “*monumentos e obras de arte*”:

A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização. (IPHAN, 1993, p.19 – grifos meus).

Um quarto de século depois, já no âmbito da ONU (em sessão de Conferência da UNESCO, realizada em 5 de dezembro de 1956), documento referente especificamente a pesquisas arqueológicas recomenda, no item “*Educação do público*”:

A autoridade competente deveria empreender uma ação educativa para despertar e desenvolver o respeito e a estima ao passado, especialmente através do ensino de história, da participação de estudantes em determinadas pesquisas, da difusão pela imprensa de informações arqueológicas que provenham de especialistas reconhecidos, da organização de circuitos turísticos, exposições e conferências que tenham por objeto os métodos aplicáveis em matéria de pesquisas arqueológicas assim como os resultados obtidos, da apresentação clara dos sítios arqueológicos explorados e dos monumentos descobertos, da edição a preços módicos de monografias e guias em uma redação simples. Os Estados Membros deveriam adotar todas as medidas necessárias para facilitar o acesso do público a esses sítios. (IPHAN, 1993, p.87- grifos meus).

Note-se que o respeito, articulado quer ao interesse quer à estima, continuou a ser o resultado a alcançar por meio da educação – no documento de 1956, respeito ao passado e, na carta de 1931, como já referido, aos monumentos e obras de arte. O foco restrito à infância e à juventude, em 1931, ampliou-se no documento de 1956, pois era certamente variado o público que se pretendia atingir por meio de imprensa, circuitos turísticos, exposições, conferências e publicações (“*em uma redação simples*”), além do ensino de história (embora fique subentendida a dimensão escolar, na alusão, em sequência, à “*participação de estudantes em determinadas pesquisas*”). Não menos importante, era assinalada a preocupação com o acesso aos bens considerados integrantes do patrimônio cultural (no caso, sítios arqueológicos).

Em dezembro de 1962, fruto de Conferência Geral da UNESCO, foi aprovado documento com recomendações para a salvaguarda de paisagens e sítios (especificamente, a salvaguarda de sua beleza e de seu caráter – IPHAN, 1993, p.95 e 98). Nesse documento, um item final foi reservado à “*educação do público*” (IPHAN, 1993, p.104-105), no qual foi indicado como ela poderia se dar, a saber: com a ação de professores, nas escolas; com a criação de seções especializadas em museus já existentes ou mesmo de novos museus; com o engajamento da imprensa, de “*associações privadas de proteção das paisagens e dos sítios ou de proteção da natureza*”, de órgãos turísticos, de “*organizações de juventude e de educação popular*”; com a promoção de eventos; com a produção de materiais de difusão (filmes, programas de rádio e televisão, publicações e materiais para exposições). A ação educativa continuaria a buscar “*despertar e desenvolver o respeito do público*” (IPHAN, 1993, p.104), neste caso em relação a paisagens e sítios.

Também no combate ao tráfico ilícito de bens culturais, a UNESCO entendeu, em novembro de 1964, em outra Conferência Geral, que a ação educativa teria papel importante a cumprir:

No sentido de uma colaboração internacional que levasse em consideração tanto a natureza da cultura quanto a necessidade de intercâmbios para possibilitar a todos beneficiar-se do patrimônio cultural da humanidade, cada Estado Membro deveria agir de modo a estimular e desenvolver entre seus cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural de todas as nações. Tal ação deveria ser empreendida pelos serviços competentes em cooperação com os serviços educativos, com a imprensa e com outros meios de informação e difusão, com organizações de juventude e de educação popular e com grupos de indivíduos ligados a atividades culturais. (IPHAN, 1993, p.122 – grifos meus).

Em 1964, portanto, permaneceu o mote da busca por desenvolver na população (o “público”), por meio de ação educativa, o respeito e o interesse, então não pelos monumentos e obras de arte ou genericamente pelo “passado”, mas “pelo patrimônio cultural de todas as nações”, mobilizando para isso não apenas órgãos governamentais como ainda vários setores da sociedade civil, de forma similar ao que já

havia sido previsto no documento anteriormente mencionado, de 1962. Em termos dos documentos aprovados em Conferências Gerais da UNESCO, não foram percebidas mudanças substanciais nessa diretriz, quer em 1968 (*Recomendação sobre a conservação dos bens culturais ameaçados pela execução de obras públicas ou privadas*), quer em 1972 (*Convenção sobre a salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural*), quer em 1976 (*Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea*) (IPHAN, 1993, p.158-159, p.188-189 e p.266-267). Contudo, em relação à recomendação de 1976, aprovada em Nairóbi, convém assinalar algumas nuances: concentradas no item sobre “pesquisa, ensino e informação”, as medidas recomendadas tinham, entre seus objetivos, o de “fomentar o interesse e a participação de toda a população no trabalho de salvaguarda” (IPHAN, 1993, p.266), o que resultaria em uma “tomada de consciência” quanto à proteção do patrimônio (IPHAN, 1993, p.267).

Na Conferência Geral de 1989, o documento aprovado, referente à cultura tradicional e popular (*Recomendação de Paris*), indicou ações educativas para garantir sua salvaguarda: ressaltou-se a importância de programas de ensino curriculares e extracurriculares que permitissem “o estudo da cultura tradicional e popular de maneira apropriada”, de modo a respeitá-la e a promover o “melhor entendimento da diversidade cultural e das diferentes visões de mundo”. A produção e a disseminação de materiais educativos também seriam fundamentais para “sensibilizar a população para a importância da cultura tradicional e popular como elemento da identidade cultural” e para que se tomasse consciência de seu valor e “da necessidade de conservá-la” (IPHAN, 2014c). Note-se que o documento assinalava tensões, pois pontuava o interesse em valorizar práticas culturais que não participassem “da cultura dominante” (item D, inciso “e” da *Recomendação* – IPHAN, 2014c). Mas essas tensões, que remetiam muito claramente a desigualdades sociais, em documento posterior da UNESCO, de 2001, seriam acomodadas como diferenças, sendo a própria diversidade cultural considerada “patrimônio comum da humanidade” (Artigo 1º. da *Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural*). Ainda no documento de 2011 se afirmou que o patrimônio cultural, “em todas suas formas”, deveria ser “preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas” (UNESCO, 2014).

O diálogo, quer entre culturas, quer entre instâncias governamentais e da sociedade civil, foi consolidado como uma das chaves do campo do patrimônio cultural, com repercussão nas ações educativas a ele pertinentes. As recomendações produzidas entre 1989 e 2001 informaram documento de outra Conferência Geral da UNESCO, realizada em 2003: uma nova *Recomendação de Paris*, desta vez dedicada ao chamado patrimônio cultural imaterial (*Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial* - IPHAN, 2014b). A *Convenção*, em seu preâmbulo, considerou “a necessidade de conscientização, especialmente entre as novas gerações, da importância do patrimônio cultural imaterial e de sua salvaguarda.” Em seu Art. 14, a *Convenção* especificou medidas para “Educação, conscientização e fortalecimento de capacidades”, dentre elas “programas educativos e de capacitação específicos no interior das comunidades e dos grupos envolvidos” (e não de um “público” genérico), que assegurassem “o reconhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio cultural imaterial na sociedade” (IPHAN, 2014b).

Uma linha de continuidade pode ser estabelecida, nesses vários documentos: a percepção das ações educativas como transmissoras e estimuladoras de respeito, interesse e estima pelo patrimônio cultural. A relevância desse patrimônio é sempre pressuposta e as ações educativas objetivariam afirmá-la e disseminá-la; se bem sucedidas, tais ações levariam a uma “tomada de consciência” do público-alvo, tornado, a

partir de então, uma espécie de parceiro na salvaguarda dos bens culturais patrimonializados. Não obstante a linha de continuidade, os documentos aqui brevemente examinados também permitem vislumbrar um deslocamento gradativo das preocupações com os bens culturais em si para os seus produtores e as condições de produção dos bens, passando o respeito aos bens a ser também o respeito à diversidade cultural (e, conseqüentemente, aos direitos culturais de diferentes grupos sociais).

Educação e patrimônio cultural: referências brasileiras

É possível perceber reverberações desses documentos de cunho internacional nos debates do campo do patrimônio cultural brasileiro? Caberia, primeiramente, examinar alguns documentos normativos ou compiladores de recomendações similares, produzidos no Brasil.

No *Compromisso de Brasília*, firmado em 1970 em encontro de governadores, secretários estaduais, prefeitos e representantes de instituições culturais, as demandas em relação à proteção do patrimônio, então designado como “histórico e artístico”, foram também influenciadas pelas condições políticas vigentes, o que teve ressonância em vários pontos do documento: nele foi destacado “*o culto ao passado [como] elemento básico da consciência nacional*”, por essa razão devendo ser tratadas as questões do patrimônio cultural nos currículos escolares de todos os níveis (item 9 – IPHAN, 1993, p.164); os museus regionais também deveriam documentar “*a formação histórica, tendo em vista a educação cívica e o respeito da tradição*” (item 12 - IPHAN, 1993, p.164). Um segundo encontro, realizado no ano seguinte, em Salvador, ratificou o *Compromisso de Brasília* (*Compromisso de Salvador* – IPHAN, 1993, p. 171) e, conseqüentemente, o culto ao passado e o respeito à tradição como referenciais do campo patrimonial, interpretáveis nos termos da ditadura civil-militar.

Marca um momento político bastante distinto o documento final do Congresso Patrimônio Histórico e Cidadania, realizado entre 11 e 16 de agosto de 1991, em São Paulo, e promovido pela Prefeitura Municipal, sob o governo de Luiza Erundina, à época filiada ao Partido dos Trabalhadores. A ampliação do conceito de patrimônio cultural, contemplada na Constituição de 1988, estava, sem dúvida, no horizonte do documento: um patrimônio cultural antes reconhecido “*quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico*”, e apenas assim considerado após a inscrição dos bens em livros de tomo específicos, conforme o Decreto-lei n.25 de 30 de novembro de 1937, passou a ser definido pela Constituição de 1988 como “*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*” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p.20 e 25). No documento de 1991, o direito à memória foi entendido como “*dimensão fundamental da cidadania*” e propôs-se que fosse “*incorporado às práticas desenvolvidas cotidianamente*” pelas instituições “*voltadas para a preservação do patrimônio histórico e cultural*” (O DIREITO, 1991, p.1). Quanto à educação formal, compreendeu-se que deveria ser estimulada a formação de profissionais para a área, bem como incorporadas, no ensino fundamental e médio (então “*de 1º e 2º graus*”), atividades que proporcionassem o contato com diferentes dimensões do patrimônio e “*uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente*” (O DIREITO, 1991, p.3). Os museus, especificamente, deveriam deixar de ser “*monumentos reiteradores de uma exaurida memória oficial*” para contrapor “*diversas experiências históricas*” (O DIREITO, 1991, p.3).

A intenção de incorporar as diferenças e os diferentes, clara no documento produzido em São Paulo em 1991, apresenta pontos de contato com a *Recomendação* de 1989 da UNESCO, relativa à “*cultura tradicional e popular*”. Mas a redemocratização brasileira parece ter sido mais decisiva para o repensar do campo do patrimônio cultural no país. A esse respeito, cabe identificar aspectos importantes desse processo de reformulações, tal como verificados em algumas publicações acadêmicas, sobretudo na área de História, a partir da década de 1990.

Em texto publicado em 1992-1993, na *Revista Brasileira de História*, José Ricardo Oriá Fernandes buscou articular ensino de História, patrimônio cultural e cidadania: conforme o autor, o “*Patrimônio Histórico-Cultural*” deveria ser “*apropriado enquanto objeto de estudo no ensino de História, a fim de desenvolver em nossos alunos a consciência preservacionista da memória histórica, enquanto referencial de nossa identidade e construção da cidadania*” (FERNANDES, 1992-1993, p.266 – grifos meus). A posição do autor buscava conciliar as duas concepções anteriormente indicadas: enfatizava a valorização do acervo conhecido e consagrado como patrimônio (daí ser necessário “*desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação destes bens culturais*” – FERNANDES, 1992-1993, p.273), mas, ao mesmo tempo, criticava o acervo constituído, vinculado às elites, bem como a política de patrimônio que o constituía:

Uma política de Patrimônio que preservou a Casa Grande, as Igrejas Barrocas, os Fortes, a Casa de Câmara e Cadeia como referencial de nossa identidade histórico-cultural e relegou ao esquecimento as Senzalas, os Cortiços e as Vilas Operárias. (FERNANDES, 1992-1993, p.273)

Trata-se de um posicionamento duplamente interessante: por ecoar preocupações manifestadas também por outros historiadores, no período, e por reivindicar reflexões a esse respeito no ensino de História. Quanto ao primeiro ponto, convém destacar ao menos artigo escrito poucos anos antes, em 1986, pelo historiador Afonso Carlos Marques dos Santos, em que afirmava um renascimento do “*debate acerca da preservação do patrimônio cultural no Brasil*” e propunha alterações que levassem ao abandono da perspectiva elitista até então vigente (SANTOS, 1986, esp. p.128, 134-136). Quanto ao segundo ponto, interessa salientar que José Ricardo Oriá Fernandes não se limitou a reproduzir as propostas do que era, à época, apresentado como “*educação patrimonial*”, a partir das experiências desenvolvidas no Museu Imperial por profissionais como Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro – que, aliás, viriam a ser legitimadas pelo IPHAN na publicação *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Não entrarei, aqui, nos detalhes das discussões e dos embates, travados nas duas últimas décadas, que cercaram o uso da expressão “*educação patrimonial*”, e que a problematizaram, por exemplo, a partir da proposta de uma “*educação para o patrimônio*” (GRINSPUM, 2000) ou de uma “*educação com o patrimônio*” (CABRAL, 2004). É certo, contudo, que houve esforço para desatrelar as ações educativas de uma dedicação quase exclusiva ao acervo patrimonial já formalmente constituído, ou seja, aos artefatos que se encontravam em museus, às edificações tombadas presentes em espaços urbanos ou rurais, à documentação de guarda permanente de instituições arquivísticas, aos sítios arqueológicos cadastrados. Caberia, assim, extrapolar os limites de ações educativas satisfeitas com a leitura e interpretação da dimensão material dos bens patrimoniais ou com as narrativas enaltecidas das elites que os produziram; caberia buscar perspectivas inclusivas, dialógicas, que, como ressaltou Magaly Cabral, fizessem sentido

“tanto para o educador do patrimônio que trabalha diretamente com comunidades quanto para aquele que trabalha com o patrimônio já consagrado” (CABRAL, 2004, p.41). Nesse sentido, em muitas ações educativas, sem que se abandonasse o patrimônio cultural formalmente constituído, foram superados os seus limites quando houve o reconhecimento de outros sujeitos produtores de bens culturais e oferecido, a eles, apoio para que definissem seus próprios acervos patrimoniais. Foi assim que a “educação patrimonial”, tal como era praticada no Museu Imperial, centrada no artefato e no desenvolvimento individual de habilidades para observá-lo, registrá-lo, explorá-lo e dele se apropriar, pôde dar suporte, com a mesma equipe, às ações educativas junto à população deslocada em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica de Itá (REGO, 2000, esp. p.206-209). Conforme Evelina Grunberg, em texto que subsidiou as oficinas de educação patrimonial do mesmo programa educativo da Usina de Itá (Programa “Arca de Noé”), seria possível

[...] trabalhar a metodologia da Educação Patrimonial tendo como início do processo de aprendizado a realidade do aluno, seu presente, suas raízes culturais e as da comunidade em que vive. [...] Trabalhar a partir do universo imediato da criança, seu hoje, sua família, sua casa, seu meio ambiente, a sua história e a história do lugar. Da mesma forma que a criança aprende sobre o presente e parte dele para o seu passado, faz o movimento de conhecê-lo e dá-lhe valor. É na comparação que se desenvolvem as suas opiniões e seu senso crítico.(GRUNBERG, 2000, p.178- grifos no texto original).

Na mesma época, Hilda Dmitruk (2000, p.197) considerou que História Local e Patrimônio, “quando dimensionados pela Educação Patrimonial, tornam-se meios para a auto-identificação das pessoas no grupo social e cultural em que se situam.” E acrescentou:

[...] o conhecimento e a reapropriação do Patrimônio Cultural adquirem um sentido político, na medida em que seu estudo e discussão encontram-se inter-relacionados com as lutas pela justiça, pela qualidade de vida, por uma sociedade sustentável, pelo respeito ao semelhante e à diversidade, com cidadania cultural. (DMITRUK, 2000, p.198 – grifos meus).

Outra experiência que tomou a educação patrimonial não como disseminadora de um acervo patrimonial já dado, mas como instrumento de reflexão e construção de um acervo, foi desenvolvida por Maria Angélica Villagrán na Ilha do Marajó, entre 2001 e 2002. Segundo seu relato (VILLAGRÁN, 2002, p.364), a proposta efetivada se colocou

[...] ao serviço da comunidade como um caminho para que ela própria observe, desvende e explicita a sua situação atual, seus pontos positivos e suas carências, assim como as possíveis vias de resolução dos seus problemas.

Com base em relatos de experiências de educação patrimonial, torna-se perceptível que, a partir dos anos 2000, a relação entre patrimônio cultural e educação passa a ser pontuada não tanto pela valorização dos bens culturais, em si, mas pela valorização de identidades culturais. De forma inclusive problemática, chegou-se a afirmar o papel da educação patrimonial na *formação* de identidades culturais (ARNOLD; HERBERTS, 2007, p.239) ou na sua *salvaguarda*:

O trabalho através da metodologia da Educação Patrimonial tem, entre os seus objetivos, a preservação das identidades culturais, ou seja, as particularidades de cada povo, de cada região do mundo. [...] observamos o potencial da Educação Patrimonial como metodologia apropriada para não somente a ‘alfabetização cultural’, mas principalmente instrumento político de salvaguarda das distintas identidades, independente de importân-

cia histórica, monumentalidade, antiguidade, imponência ou relevância arquitetônica [dos bens]. Desta forma, os critérios de designação de patrimônio serão eleitos pelas comunidades interessadas, ao invés de atribuídos pelo Estado. (SOARES et al., 2007, p.120-121 – grifos meus).

Apontou-se, igualmente, a educação patrimonial (em sentido amplo, abarcando várias práticas educativas e não restrita somente à metodologia britânica da *Heritage Education*) como instrumento significativo de crítica aos acervos patrimoniais consagrados e de valorização ou reconhecimento do patrimônio cultural de grupos populares, com conseqüente influência na autoestima dos indivíduos a eles pertencentes:

[...] ser fiel a um conceito de Patrimônio cultural comprometido com a diversidade cultural e com o desenvolvimento da cidadania, sobretudo a cidadania de setores sociais e regiões geográficas deprimidas na percepção do valor de sua memória de grupo na constituição do Patrimônio cultural coletivo. Deste modo, entende-se o quanto a valorização e preservação da memória social, numa perspectiva de sua diversidade socioeconômica e cultural, poderá vir a favorecer a autoestima social de jovens que, muitas vezes, introjetam uma percepção de marginalização cultural, ao não saberem identificar ou não conseguirem reconhecer suas tradições culturais no conjunto mais amplo dos valores e identidade social a serem enaltecidos e preservados pela categoria de patrimônio cultural. (CERQUEIRA et al., 2007, p.87).

O principal órgão de preservação no Brasil – o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – esteve sensível a esse debate, como demonstram a iniciativa de criar as Casas do Patrimônio e o documento gerado em 2009 a partir de balanço preliminar dessa experiência: a *Carta de Nova Olinda*. Na *Carta*, mudanças e tensões nas diretrizes que mediavam as relações entre patrimônio cultural e educação ficaram visíveis; as tensões (entre diferentes noções de patrimônio e entre diferentes concepções de ações educativas) estariam, aliás, abrigadas nas próprias Casas:

[...] as ações educativas a serem implementadas nas Casas do Patrimônio e por ela empreendidas se estruturam a partir de diferentes perspectivas e abordagens e em cujas ações de preservação convivem noções de patrimônio que ao mesmo tempo se confrontam e se complementam, pois estão associadas a um patrimônio considerado nacional e um patrimônio caracterizado como simbólico e identitário; um patrimônio herdado e um patrimônio reivindicado; um patrimônio material e um patrimônio imaterial; um patrimônio ligado ao Estado e um patrimônio social, étnico ou comunitário [...] (IPHAN, 2014a – grifos meus)

Não obstante a admissão de “*diferentes perspectivas e abordagens*”, convém salientar, de acordo com a *Carta de Nova Olinda*, que o IPHAN optou por uma “*educação dialógica*” (IPHAN, 2014a), tentando combinar, nas ações educativas, a defesa e a disseminação do “*patrimônio herdado*” e a atenção ao “*patrimônio reivindicado*”.

Educação, história e patrimônio: quatro proposições

Todos sabemos: o patrimônio cultural é uma construção social e histórica. Embora a expressão “patrimônio cultural” seja relativamente nova (emergiu com força na segunda metade do século XX), é

tributária, como mais de um autor já salientou, das noções de “monumento histórico e artístico”, corrente no século XIX, e de “patrimônio histórico e artístico”, disseminada na primeira metade do século XX (CHASTEL, 1986; CHOAY, 2001; POULOT, 2009). Essas noções, por sua vez, estiveram profundamente ligadas à constituição e à consolidação do que poderíamos considerar o “campo” do patrimônio, no sentido que Pierre Bourdieu emprestou à palavra: a criação de instituições voltadas para a preservação do patrimônio, de um corpo de profissionais, de normas técnicas de atuação e leis reguladoras, de procedimentos referenciais, de instituições educacionais formadoras dos profissionais atuantes no campo, de associações correlatas, de publicações especializadas, etc., integrados de forma a compor um campo relativamente autônomo, tanto profissional como disciplinar, frente a outros com os quais interage e/ou entra em concorrência (BOURDIEU, 2004, esp. p.20-35).

Constituído em diferentes países e em distintos momentos, o campo do patrimônio cultural apresenta, atualmente, relativa homogeneidade, para a qual contribuiu o esforço articulador de instâncias políticas internacionais (com destaque para a Organização das Nações Unidas, através da UNESCO) e por entidades profissionais não exclusivamente nacionais; um dos principais instrumentos de visibilização das diretrizes comuns a serem seguidas foram (e ainda são) as conhecidas “cartas patrimoniais”, algumas delas aqui já referidas e comentadas. Tais cartas têm cumprido a função fundamental de orientar os profissionais em sua atuação, com norteamentos comuns. Entre os efeitos indiretos decorrentes dessa partilha de prescrições está o estabelecimento de laços identitários entre profissionais que geralmente provêm de áreas disciplinares de formação distintas e, por vezes, distantes. Interpretadas e aplicadas em diferentes países, regiões e localidades, contudo, essas recomendações ganham leituras próprias, adaptações, encaminhamentos singulares, em conexão com as peculiaridades da situação do campo, caso a caso. Tudo isso acaba por condicionar as políticas de preservação e seus resultados.

Entendo, assim, primordial, em ações educativas que tematizam o patrimônio cultural, buscar conhecer o próprio campo, compreendendo sua “maquinaria”, para utilizar a expressão de Jeudy (2005, p.28-29). O patrimônio cultural é derivado da combinação de agentes e ações, de escolhas individuais e decisões coletivas, de procedimentos, recomendações e normas, de circunstâncias históricas: não pode simplesmente ser assumido como um dado natural, e as ações educativas que o tomam como objeto restringem seu potencial quando não explicitam seus condicionantes históricos. ***Desnaturalizar o patrimônio cultural, refletindo sobre o campo que o produz***: eis uma primeira proposição.

Assim como “patrimônio cultural” é uma noção historicamente construída, também foi historicamente construído o seu referente, isto é, o acervo resultante das ações patrimonializadoras. O que é atualmente identificado como “patrimônio cultural” foi, por consequência, mapeado, identificado, selecionado, estudado, protegido (através de tombamento, registro ou outro mecanismo de salvaguarda), além de disseminado, por agências e agentes incumbidos dessa tarefa. As interpretações que certamente estiveram na base das ações de patrimonialização decorreram de processos sociais de produção de memória, de representações sobre o passado tecidas em variados presentes, conforme o momento histórico de sua elaboração. Representações que, então, prevaleceram sobre outras, determinando o que deveria ser preservado e considerado patrimônio cultural.

As interpretações que fundamentaram a seleção de bens do acervo patrimonial envolveram a atribuição, a eles, de valores: valores ligados a dimensões artístico-estéticas (no âmbito de valores formais), históricas (no âmbito de valores cognitivos), de vivência (valores afetivos) ou mesmo práticas/pragmáticas

(valores de uso); valores que, eles mesmos, estão sujeitos a transformação. O valor não existe nas coisas ou nos fazeres em si e não é perene (CAMARGO, 2003, p.14; MENESES, 1994, p.27; CASTRO, 1991, p.86-90). Por isso, o empreendimento de preservação é necessariamente sem fim: garantir a continuidade de coisas e fazeres patrimonializados e, conseqüentemente, transformados em semióforos (POMIAN, 1984), em algo que vale mais pelo que significam, é garantir não apenas sua existência, mas buscar a reiteração da atribuição de valor: é preciso que o valor continue a ser atribuído, de modo que, através das gerações, os bens patrimoniais continuem a ser percebidos como algo que merece ser preservado em decorrência de sua importância para toda uma coletividade. Nenhuma ação de patrimonialização será suficiente, em si, para conferir estabilidade de sentido a um bem patrimonializado. Compreender os semióforos originados da patrimonialização implica compreender os processos sociais que fizeram com que fossem percebidos como valiosos (com valor simbólico superior ao do seu valor de uso ou de troca). Às ações de educação patrimonial caberia o papel de realizar cognitivamente a operação de desconstrução da patrimonialização, revelando os processos sociais e históricos que a geraram; dessacralizar o sagrado, não para promover a destruição dos ídolos, mas para desvelar sua profunda humanidade. Se os valores atribuídos aos bens patrimoniais não foram, não são e não serão universais, como sustentar uma visão que apague os processos de atribuição de valores e os tome como contidos nos bens? Uma segunda proposição – ***dessacralizar o acervo patrimonial, problematizando os processos sociais e históricos que o geraram*** – guarda, assim, estreita relação com a primeira.

Por outro lado, se a noção de “patrimônio cultural” nem sempre existiu ou foi partilhada por todos os tipos de sociedades; se a eleição de determinados artefatos ou certas práticas sociais como parte integrante do patrimônio cultural tem a arbitrariedade das escolhas feitas por determinados sujeitos, em dadas situações históricas– como realizar ações educativas referentes ao patrimônio cultural sem desestabilizar as certezas acerca dele? como concordar com uma perspectiva educativa que separe educadores e educandos pela faixa da “consciência” entendida como alcance da percepção correta? como não confrontar o senso comum de que aqueles que não percebem a relevância de bens culturais patrimonializados não são suficientemente esclarecidos ou informados?

Se as práticas educativas devem favorecer o exercício da dúvida e preparar para a autonomia, há que promover indagações constantes acerca dos valores atribuídos e atribuíveis ao acervo patrimonial, no presente e no passado, para diferentes sujeitos e grupos. Os significados e os valores talvez não permaneçam, o que não impede que surjam novos que, inclusive, venham a contribuir para sustentar a preservação. ***Pôr sob suspeição uma perspectiva do processo educativo que oponha educadores e educandos como esclarecidos e não esclarecidos***– uma terceira proposição.

As diversas instâncias que se incumbem das questões do patrimônio cultural (em especial, no nosso país, os órgãos públicos formalmente constituídos para isso) produzem, sobretudo através de seu corpo técnico, saberes acerca do patrimônio (o que é inerente aos procedimentos de patrimonialização e de preservação): saberes sobre a tipologia desses bens, conservação, restauro, possibilidades de salvaguarda; saberes voltados para a trajetória das ações de patrimonialização e das próprias agências governamentais de preservação. O campo do patrimônio cultural é caracterizado pela convergência de diferentes áreas disciplinares e profissionais que, frequentemente, em função de suas diferentes formações, divergem quanto a encaminhamentos. Nos debates e embates são construídas prescrições, normativas, terminologias (ou jargões), experiências e, por vezes, tradições institucionais, que disseminam e legam formas de perceber,

avaliar e tratar o patrimônio cultural. A compreensão do campo patrimonial, portanto, não deveria excluir essas várias instâncias e os saberes por ela gerados. Ao serem promovidas ações educativas voltadas para o patrimônio cultural, caberia uma aproximação em relação às singularidades desses saberes e das formas como operam no campo patrimonial, nem sempre de forma harmoniosa ou consensual. Como tais ações não têm como *loci* apenas os órgãos governamentais de preservação, mas cada vez mais organizações não governamentais, associações e instituições de ensino formal, caberia estar atento às singularidades desse campo, multidisciplinar por excelência, respeitando e buscando compreender as variadas contribuições dos diversos profissionais que nele atuam. Especificamente em relação às universidades, caberia evitar uma postura autossuficiente, fechada em um único campo disciplinar: a aproximação e o diálogo com os profissionais do campo deveria ser buscada. ***Valorizar as diversas instâncias que lidam com o patrimônio cultural como produtoras e disseminadoras de saberes e visões sobre ele e buscar compreender suas especificidades*** – eis a quarta e última proposição.

Educação e patrimônio cultural: o papel das universidades

A apresentação da última proposição dá oportunidade para um conjunto de comentários finais, relacionados às universidades em suas interações com o patrimônio cultural.

As universidades têm interagido com o campo do patrimônio de maneiras variadas, e as aproximações e estranhamentos também variam conforme as peculiaridades da configuração do campo em cada localidade ou região. Elas têm um papel importante a desempenhar a esse respeito, seja formando profissionais para o campo (ensino), construindo e ampliando o conhecimento sobre ele (pesquisa) seja traduzindo os resultados de pesquisa, de variadas formas, para a sociedade mais ampla, além de estabelecer parcerias com agentes e agências do patrimônio cultural (extensão).

Consideradas as proposições que enunciei, entendo que as universidades podem contribuir para desnaturalizar o patrimônio cultural, tanto através de atividades de pesquisa como de ensino. Na pesquisa, há ainda muito por fazer quanto à compreensão da institucionalização de serviços de preservação, nos vários níveis governamentais; o órgão mais consistente e insistentemente estudado é o IPHAN, havendo poucos estudos sobre as instâncias estaduais e, em menor número, sobre as instâncias municipais. Os estudos sobre instituições museológicas e arquivísticas têm aumentado em número, mas em geral ainda dizem respeito a instituições de maior projeção nacional. Para além dos estudos sobre as instituições, fazem falta mais pesquisas sobre suas ações (inventários, tombamentos, acervos abrigados e sua organização, sítios escavados e destino das peças levantadas, etc.) e sobre os efeitos e percepções dessas ações junto à população (como os conflitos gerados nas ações de patrimonialização). Se o patrimônio é visto como legado, compreender quem o legou, como, em que circunstâncias e com que objetivos é fundamental para pensá-lo historicamente. Nesse quesito, cabe assinalar a potencialmente marcante contribuição dos setores da universidade ligados às áreas de ciências humanas e, em especial, à História.

Tanto a desnaturalização da noção de patrimônio cultural como a dessacralização do acervo patrimonial podem contar com contribuições expressivas de docentes, discentes e pesquisadores das universidades, seja no desenvolvimento de projetos de pesquisa, seja em atividades de extensão ou de ensino (especialmente quando criadas disciplinas focadas nas questões do patrimônio cultural – algo bastante

presente, há vários anos, em cursos de Arquitetura no Brasil, mas nos últimos anos também em cursos de História). Como frisado anteriormente, a dessacralização do acervo patrimonial pressupõe uma abertura à historicidade dos valores atribuídos aos artefatos e fazeres patrimoniais; daí que o processo educativo não deva ser confundido com o processo de aquisição de “consciência” acerca de valores inerentes aos bens (com o afastamento das sombras da ignorância...) e a conseqüente “necessidade” de preservação. Por suas próprias características, a preservação não tem como ser fundamentada em valores apriorísticos; antes, convém que seja construída sobre a reflexão acerca dos significados que artefatos e fazeres patrimonializados mantêm ou adquirem no presente.

Em um perfil conseqüente das ações educativas estariam incluídos propor e sustentar indagações sobre os processos de atribuição de valores e sobre os diferentes sujeitos e grupos que poderiam atribuí-los e atualizá-los. Em atividades de pesquisa, ensino e extensão, as universidades podem, sem dúvida, contribuir para estimular reflexões desse tipo.

Ao produzir e disseminar conhecimento sobre o patrimônio cultural, as atividades e projetos desenvolvidos nas universidades podem estabelecer (e geralmente estabelecem) relações com as instituições e profissionais do campo do patrimônio. Nessa aproximação, entendo que seja muito importante evitar uma postura “colonizadora”, autoritária, da parte da universidade em relação às instituições de preservação. Esse comentário talvez faça pouco sentido em locais em que as relações entre instituições e profissionais do campo do patrimônio, de um lado, e instituições e profissionais universitários, de outro, sejam mais estreitas. De lugar a lugar, muda muito a configuração do campo do patrimônio, conforme tenha sido a trajetória de sua constituição e sua configuração. Seu maior ou menor grau de autonomia (ou heteronomia) em relação a outros campos e áreas disciplinares também é decisivo. Acompanhando as indicações de Bourdieu acerca da heteronomia de um campo, (BOURDIEU, 2004, p.32-34), podemos pensar que, quanto menos ele estiver consolidado, quanto mais frágeis as possibilidades de afirmação das visões e propostas dos profissionais do campo, quanto menos força tiverem para apresentar e defender os parâmetros técnicos e legais do campo, mais sujeitos estarão às injunções e decisões de outros campos e profissionais. São particularmente preocupantes, a esse respeito, os locais cujas instituições patrimoniais (órgãos de preservação formalmente constituídos; instituições museológicas ou arquivísticas; centros de documentação) tenham graves problemas estruturais – sedes pouco apropriadas para abrigar seus acervos, deficiência de recursos de manutenção, quadro reduzido de pessoal e poucos profissionais com preparação adequada para atuar na área, etc. Nesse contexto de penúria generalizada e extrema fragilidade, a cooperação das universidades costuma ser muito bem-vinda; contudo, isso não pode motivar o desconhecimento dos saberes próprios ao campo, como anteriormente mencionado: convém *compreender as diversas instâncias voltadas para o patrimônio cultural como produtoras de saberes*. A instituição arquivística em questão, por exemplo, poderia não contar com nenhum arquivista, o que não desobrigaria a universidade de levar em conta, nas ações de cooperação ou parceria estabelecidas, os saberes produzidos no âmbito arquivístico, nacional e internacionalmente (e, além dos saberes, o ordenamento legal, em especial quando esteja envolvida uma instituição arquivística pública). O mesmo raciocínio, similarmente, seria seguido em relação ao que ocorresse em outras instituições do campo patrimonial, como as museológicas.

Nesse sentido, caberia aos profissionais vinculados às universidades pesar criticamente as potenciais ações de patrimonialização que realizassem. Pois as universidades não têm se limitado apenas a produzir conhecimento acerca do que já foi patrimonializado pelas instâncias formalmente responsáveis por isso:

as universidades têm também promovido ações de patrimonialização, quer criando centros de documentação e museus em seu interior, quer participando de projetos do mesmo tipo, implementados para além de seus limites geográficos. Igualmente, há notícias de operações de “salvamento” de coleções de artefatos ou parcelas de conjuntos arquivísticos, que passam a ser abrigadas em universidades. Vejo como extremamente necessário que a promoção de similares ações de “salvamento” ou de patrimonialização seja consistentemente problematizada. No caso de situações que digam respeito a documentos arquivísticos ou coleções de caráter público, por exemplo, é primordial ressaltar que as instituições arquivísticas públicas são legalmente as depositárias da documentação de caráter governamental; são elas que estão legalmente incumbidas de avaliar essa documentação (com o concurso da sociedade civil, é certo, mas sob sua responsabilidade), bem como de organizar, conservar e garantir o acesso à documentação a todos os cidadãos. Centros de documentação criados no interior das universidades que abrigarem esse tipo de documentos nem sempre poderão assumir a contento as mesmas responsabilidades: seriam eliminados os problemas de falta de tratamento técnico adequado ou de potencial perda de parcelas da documentação? Haveria suficiente e adequada divulgação do novo local de guarda, de modo que cidadãos interessados na documentação, para prova de direitos, pudessem encontrá-la e consultá-la? Tudo parece indicar que mais pertinente seria atuar para fortalecer instituições de patrimônio e seus profissionais, de modo que as funções a cumprir pudessem ser realizadas a contento.

Em suma: entendo que o papel das universidades quanto à educação para o patrimônio deve estar escorado naquilo que as universidades, em princípio, podem melhor realizar: produzir conhecimento sobre o campo do patrimônio (e sobre a lógica patrimonial), promover reflexões críticas (que levem inclusive ao questionamento dos acervos patrimoniais e dos procedimentos de patrimonialização), estimular a autonomia intelectual dos educandos (afastando-se de uma perspectiva de inculcação, apriorística, acerca da importância dos bens patrimoniais), em diálogo respeitoso (mas também crítico) com as instituições e os profissionais do campo (de modo a não transferir equivocadamente, para a dimensão universitária, obrigações e atribuições de tais instituições e profissionais). Ações educativas que enfoquem o patrimônio cultural, efetuadas em âmbito universitário com essas diretrizes gerais, permitiriam formar tanto novos profissionais para o campo como cidadãos mais preparados para compreender os processos sociais de construção de memória e suas relações com as produções materiais e imateriais das ações humanas.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Elaine; HERBERTS, Ana Lucia. Educação patrimonial nas áreas das PCHs – Plano Alto e Alto Irani, Santa Catarina. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.20, n.26, p. 237-256, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. S.Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

CABRAL, Magaly. Memória, Patrimônio e Educação. *Resgate*, Campinas, SP, n.13, p.35-42, 2004.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. CEDI (Centro de Documentação e Informação). *Legislação sobre pa-*

patrimônio cultural. 2 ed. Brasília: 2013.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Sobre o valor histórico dos documentos. *Arquivo Rio Claro*, Rio Claro, SP, n.1, p.11-17, 2003.

CASTRO, Sonia Rabello. *O Estado na preservação de bens culturais: o tombamento*. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

CERQUEIRA, Fábio V.; SCHWANZ, Jezuina K.; MACIEL, Luísa L; ZORZI, Mariciana. Entre o passado e o presente: um encontro com a memória através dos objetos. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.20, n.26, p. 83-108, 2007.

CHASTEL, André. La notion de patrimoine. In: NORA, Pierre (dir.). *Les lieux de mémoire – La Nation*. Paris: Gallimard, 1986. t.II. p.405-450.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. S. Paulo: Estação Liberdade, Ed. UNESP, 2001.

DMITRUK, Hilda Beatriz. Programa PEC: de qual História e de que patrimônio falar? *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.14, n.12, p.181-200, dez.2000.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Revista Brasileira de História*, S.Paulo, v.13, n.25-26, p.265-276, set.1992-ago-1993.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.14, n.12, p.159-180, dez.2000.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu e escola, Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. S.Paulo: 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN. *Cartas patrimoniais*. Brasília: 1993. (Caderno de documentos, 3)

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Cartas patrimoniais online – Carta de Nova Olinda*. Acesso em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1651>>. Acesso em: 7 out. 2014. [2014a]

IPHAN. *Cartas patrimoniais online - Convenção sobre a salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural*. <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=515>>. Acesso em: 7 out. 2014. [2014b]

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Cartas patrimoniais online – Recomendação de Paris*. Acesso em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=261>>. Acesso em: 7 out.2014. [2014c]

JEUDY, Henri-Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da história. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v.2, p.9-42, 1994.

O DIREITO à memória – [Congresso] Patrimônio Histórico e Cidadania – resoluções. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 1991.

POMIAN, Krysztof. Coleção. In: *Enciclopédia EINAUDI – Memória*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984. p.51-86.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores*. S.Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REGO, Maria Elisabeth Pereira. A educação patrimonial como parte do “Programa Arca de Noé”. *Cadernos do CEOM*, v.14, n.12, p.201-220, dez.2000.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. Da casa senhorial à vila operária: patrimônio cultural e memória coletiva. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.5, n.13, p.127-139, out.-dez.1986.

SOARES, André Luís; SOUZA, Cristiéle S. de; CARDOZO, Lisliane; ALBARELLO, Tales H. A Educação Patrimonial como um instrumento de preservação e democratização da Memória e do Patrimônio nos museus. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, v.20, n.26, p. 109-135, 2007.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 7 out. 2014.

VILLAGRÁN, Maria Angélica. Educação patrimonial no Marajó: diário de campo. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.31, p.359-366, jan-jun.2002.

