



Educação patrimonial e mediação antropológica

Gilmar Rocha¹

Resumo: A educação patrimonial é um tema amplamente divulgado pelo IPHAN atualmente; não por acaso, se observa um crescimento na produção acadêmica sobre o assunto nos últimos anos. Somam-se a isso as iniciativas desenvolvidas no âmbito das políticas nacionais e internacionais que contribuíram significativamente para a ampliação de sentido do patrimônio cultural e da educação (como processos de ensino-aprendizagem) para além dos domínios da sala de aula e dos objetos de “pedra e cal”. Embora a antropologia ocupe um lugar de destaque nos estudos sobre patrimônio cultural na atualidade, o tema da educação patrimonial ainda continua relativamente distante das reflexões dos antropólogos. Este texto analisa a importância da educação patrimonial no cenário brasileiro contemporâneo e a contribuição possível da antropologia para esse “campo” em ebulição.

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Patrimônio; Mediação; Etnoeducação.

Heritage education and anthropological mediation

Abstract: The heritage education is today an institutionalized theme by IPHAN, being the academic production on the growing issue last years. Added to this, the initiatives within national and international policies that significantly broadened the sense of cultural heritage and education (such as teaching-learning) beyond the realms of living-class and objects of "stone and lime". Although anthropology occupies a prominent place in studies of cultural heritage currently the subject of heritage education is still relatively far from the anthropological reflections. This paper analyzes the important of heritage education in Brazilian contemporary scene and the possible of anthropology for this "field" boiling.

Keywords: Anthropology; Education; Heritage; Mediation; Ethnoeducation.

¹ UFF.

Introdução

Repensar o conceito de educação é uma exigência de primeira ordem na atualidade. Aliás, é o que tem acontecido também com a religião, a arte, a cultura, a etnografia, a identidade, para citar algumas áreas e conceitos afins, quando se leva em conta os desafios epistemológicos e sociológicos perpetrados pelas mudanças estruturais vivida nas sociedades contemporâneas da virada do século XX/XXI. De mais a mais, os significados dos conceitos mudam com o tempo, não permanecem os mesmos sempre.

Na tradição ocidental, a educação acabou se fundindo à instituição escola o que tem limitado a compreensão do fenômeno. É sabido que a educação não se restringe ao espaço formal da escola; seus domínios se estendem para além dos muros escolares, misturando-se aos fenômenos da tradição, da transmissão da cultura, das manifestações rituais, das formas de socialização e dos processos de aprendizagem. Assim, processos de formação da pessoa envolvendo técnicas, práticas e representações de ensino/aprendizagem podem ser vistos como da ordem da educação não estando restritos aos pátios escolares. Atualmente, quando pensamos a educação como um fenômeno que deve ser analisado em sua dimensão histórica, social, econômica, política, moral, estética etc., à maneira dos fatos sociais totais (MAUSS, 2004), descobrimos um lastro com a produção clássica da antropologia. Mas, a verdade é que, embora presente desde longa data nas etnografias clássicas a “antropologia da educação” pode ser vista como uma “invenção” recente no campo da antropologia no Brasil.²

Em particular, nos chama a atenção nesse momento o tema da educação patrimonial e sua importância na sociedade brasileira contemporânea. As primeiras experiências formais de educação patrimonial são datadas dos anos 1980, mas somente a partir dos anos 2000 é que se observa uma crescente produção acadêmica sobre o assunto no Brasil. Em levantamento realizado no site do IPHAN, no banco de teses da Capes e na internet, foram identificados diversos trabalhos acadêmicos e institucionais produzidos ao longo desse período, nas mais diversas áreas de conhecimento. No entanto, a educação patrimonial pouco mereceu a atenção dos antropólogos até agora. A verdade é que antes como agora, a educação em geral e a educação patrimonial em particular permanecem, de certa forma,

² A existência da “antropologia da educação” como área ou subárea nova no Brasil não é consenso entre os antropólogos. Muito embora se possa identificar as raízes da “antropologia da educação” no passado histórico da disciplina como sugere Oliveira (2014), entre outros, a senda aberta por Wagner (2010) nos leva pensar na “antropologia da educação” como invenção da nossa cultura e época, afinal, a educação tornou-se nas últimas décadas um dos “objetos” e/ou “campo” não só de investimento científico mas, sobretudo, de disputas políticas.

temas mais ou menos “exóticos” (no sentido de distantes e mal compreendidos) ao discurso antropológico. Curiosa situação se se leva em conta a valorização do patrimônio cultural nos últimos anos; processo esse que atinge em cheio a educação patrimonial.

Este texto tem como objetivo então, de um lado, destacar a política nacional de “patrimonialização da educação” na sociedade brasileira contemporânea, do outro, ressaltar o quanto as contribuições teórico-metodológicas da antropologia em torno do patrimônio cultural e da mediação etnográfica podem ser úteis aos estudos e às práticas culturais envolvendo a educação patrimonial. A análise começa com uma breve referência à função pedagógica do patrimônio no processo de formação dos estados nacionais, na sequência, apresenta o campo discursivo acadêmico e institucional sobre a educação patrimonial no Brasil; por último, tece algumas considerações epistemológicas em torno da ideia de etnoeducação elaborada a partir do projeto de Educação Patrimonial em Oriximiná/PA.³

A pedagogia do patrimônio

A formação dos Estados nacionais na era moderna constitui um processo complexo, lento e singular quando se considera a especificidade histórico-cultural de cada país. Apesar das diferenças, há um conjunto de estratégias que, dependendo do caso, se mostram mais ou menos determinantes. Assim, na constituição das nações modernas pode-se destacar a importância histórica do capitalismo e do desenvolvimento da burocracia estatal na modernização das sociedades (Jurgen Habermas); ou ressaltar o impacto causado pela industrialização e pela especialização no mundo do trabalho (Ernest Gellner); pode-se ainda evidenciar a implementação de um idioma e de um complexo sistema de comunicação extensivo ao território nacional (Benedict Anderson); quem sabe, falar da criação de um sistema administrativo de impostos e de vias de transportes, bem como do papel das guerras na definição das políticas do Estado (Charles Tilly); também o desenvolvimento de valores históricos e culturais comuns à “*etno-história*” da nação por meio de mitos de origem, das memórias, das fronteiras territoriais (Anthony Smith); por sua vez, o reconhecimento do individualismo como ideologia moderna (Louis Dumont); ou, a relação dos sentimentos (amor, amizade, “estrangeiridade”) na composição dos

³ Como parte de uma investigação em desenvolvimento, este texto é o primeiro esforço sistemático de reunir as principais ideias apresentadas em duas ocasiões: a IV Reunião Equatorial de Antropologia/XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste, realizada em 04 a 07 de agosto de 2013, Fortaleza (CE); e, na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 03 a 06 de agosto de 2014, Natal (RN), como consta nos Anais dos eventos. Portanto, algumas passagens deste texto encontram-se no material apresentado naquela ocasião, não significando isso a transcrição literal dos originais.

Estados nacionais modernos (Viveiros de Castro & Benzaquem; Bauman); a importância do movimento nacionalista e do papel desempenhado pelas elites na “*invenção das tradições*” nacionais (Eric Hobsbawm); o papel desempenhado pelos rituais e simbolismos cívicos (Montserrat Guibernau); a uniformização político-jurídica de um determinado território (Jacques Revel); enfim, a construção de uma identidade baseada na diferença entre nós e os outros (Edgar Morin); ou, como o resultado de um processo civilizatório (Norbert Elias). Essas estratégias se somam na composição dos Estados-Nação. Em meio a esse conjunto, as ciências sociais, a educação e o patrimônio cultural não ficam de fora nessa história.

A um só tempo, os museus de história, de arte e de etnografia e folclore, reúnem essas instâncias. Antes de ser uma instituição, o museu constitui um objeto atravessado pelos discursos científico, artístico, político-ideológico, antropológico, educativo e outros. Intrinsecamente ligado à memória e ao patrimônio, o museu nos remete ao campo da identidade, da cultura, da história, enfim, dos objetos que fazem parte da história de um país ou grupo social. Aliás a origem do museu moderno, na França, está relacionada à salvaguarda da memória e da identidade através da proteção e preservação do patrimônio artístico e histórico nacional. Essa ação logo foi disseminada e implantada por outros países como observa Sant’Anna “ao longo do século XIX, os países europeus organizaram estruturas governamentais e privadas voltadas para a seleção, a salvaguarda e a conservação dos seus patrimônios nacionais, até então compostos essencialmente, de objetos de arte e edificações estreitamente relacionadas à concepção de monumento histórico, aos ideais renascentistas de arte e beleza e aos conceitos de grandeza e excepcionalidade. Esses patrimônios eram, ao mesmo tempo, as riquezas das nações e a representação do seu gênio e história” (2003: 48). Portanto, sob a égide do objeto, da arte erudita, e do nacional, os museus se tornaram a expressão acabada do que Whorf, Handler e Gonçalves (1996) chamam de “objetificação da cultura”, ou seja, “enquanto para as sociedades tribais e para as sociedades complexas tradicionais, a ‘cultura’ é pensada como algo intimamente ligado às experiências sagradas e profanas da vida cotidiana e ao contexto de relações sociais que estruturam essas experiências, nas sociedades modernas a cultura veio a ser ‘objetificada’ (...), concebida como uma dimensão separada da experiência cotidiana das relações sociais, como um espaço nobre que abriga um conjunto de objetos passíveis de serem apropriados, contemplados, preservados e representando valores transcendentais” (GONÇALVES, 2007a: 83). Não por acaso, o olhar se mostra tão

importante na cultura museal, pois garante a distância devida entre público e os objetos exibidos. A maneira como as coleções, os objetos patrimoniais, são expostos nos museus revelam um modo de classificação muitas vezes alimentada pelas teorias antropológicas evolucionistas e difusionistas predominantes até o início do século XX. Por outro lado, cabia ainda ao museu a função pedagógica de, tomando emprestado a José Murilo de Carvalho (1990) a bela expressão que dá título a um de seus livros, “formar as almas” da nação. Educar, do ponto de vista, científico e sentimental, criando nas pessoas o senso de identidade, de comunidade de pertencimento. Por essa e outras razões, não parece exagero pensarmos o museu como uma “instituição cronotópica”⁴ posto que reúne física e simbolicamente objetos, artefatos, documentos, que participam da história da sociedade produzindo narrativas de sentido, ligando o passado ao presente. Espera-se com isso evitar o risco de destruição do passado; a redenção é obtida por meio da salvaguarda do patrimônio. De resto, contrariando a imagem dos museus como cultura estática, “sem vida” e, por vezes pouco atraente, Huysen (1994) nos mostra suas mudanças na contemporaneidade.

No Brasil não será diferente e podemos começar lembrando quão importante foram as ciências sociais e humanas na construção da nação. Paula Montero fala dessa relação, observando: “Pode-se dizer, de um modo bem geral, que a história das ciências sociais no Brasil e a história da Antropologia em particular estiveram, desde seus primeiros passos no século XIX, ligadas ao problema da construção da nação” (2006: 44). Na verdade, um universo mais amplo de intelectuais, escritores, cientistas sociais, pedagogos etc, agindo individual ou coletivamente nas instituições nascentes como os Institutos Históricos e Geográficos, as Escolas de Direito e as de Medicina, e os museus etnográficos e de folclore, contribuíram nesse processo. Em sintonia com o espírito científico da época se buscava a singularidade da “raça brasileira”. Contudo, observa Lilia Schwarcz (2000), nossa realidade etnográfica teimava em contrariar as teorias evolucionistas importadas na ocasião. Somente a partir dos anos 1920, as narrativas nacionais parecem ganhar maior consistência, pois, junto a questão da cultura popular que entrava na pauta dos intelectuais modernistas e dos folcloristas (VILHENA, 1997) e a política do patrimônio que se desenvolvia então à luz do SPHAN (Serviço de Proteção Histórico e Artístico Nacional), seriam criados os museus históricos. O caso do Museu Imperial fundado nos anos 1940, no

⁴ O cronotopo expressa a indissociabilidade tempo-espaco na constituição do gênero romance propõem (BAKHTIN, 1988); por sua vez, o museu também ocupa um lugar privilegiado na construção das narrativas nacionais. Essa mistura de gêneros abre a possibilidade de uma aproximação entre ambos.

governo de Getúlio Vargas, é bastante ilustrativo. Segundo Myrian Santos, o então diretor do Museu Imperial, Alcindo Sodré, via com clareza que o museu tinha como tarefa ensinar e seduzir; o museu devia, nas palavras dele, “ser um instrumento não são de acúmulo e preserva o de um patrimônio espiritual, mas também o instrumento de ciência, deleite e educa o do grande público” (Sodré *apud* Santos, 2003: 120). Por essa época, também vem a público o *Manifesto dos Pioneiros da Educa o Nova* (1932); documento que propõem novas bases para a educa o com fins, inclusive, a constru o de uma nova sociedade e cultura nacional. Quase ao fim do manifesto, lemos: “Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis   indiferença e   hostilidade, em lucta aberta contra preconceitos e preven es enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideaes de reconstru o do Brasil, na base de uma educa o inteiramente nova” (1984: 424); assinam, entre outros, An sio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Edgar Roquette-Pinto, Cecília Meireles...

Muita coisa mudou desde então. Aos poucos o patrimônio cultural e educa o encontrariam um forte aliado na diversidade cultural. A partir de 1972, a Unesco passou a defender a amplia o do conceito de patrimônio cultural com a *Conven o para a Prote o do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural* culminando na *Conven o para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, de 2003; política essa antecipada pelo Brasil no Decreto n. 3.551, de 04/08/2000 cuja semente Mario de Andrade plantou no projeto de cria o do IPHAN em 1937. Na mesma linha de reflexão, em 2005, seria a vez da promulga o da *Conven o sobre a Prote o e Promo o da Diversidade das Expressões Culturais*, na qual se defende “o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as Culturas”; ratificada no Brasil pelo Decreto-Lei n  485/2006. A questão da diversidade cultural nos ajuda, então, a entender a amplia o da no o de patrimônio cultural e sua abertura para o imaterial.

A importância dessas conven es, entre outras,   que elas referendam as políticas públicas de cultura e de educa o no Brasil hoje. De fato, inúmeras a es pedagógicas desenvolvidas   luz da *Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional* (LDB) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), ambas de 1996, ratificam esse juízo, tais como: as políticas de educa o multicultural; as preocupa es com os processos de registro e preserva o do patrimônio cultural de ampla parcela da popula o brasileira até então desassistidas pela política oficial; a ênfase na arte-educa o no processo de produ o da

subjetividade crítica dos alunos; ampliação da concepção de educação patrimonial como tecnologia educativa de promoção da cidadania e inclusão social.⁵ Em outras palavras, Antônio Motta observa que a partir de então os

processos de patrimonialização não mais se encontram necessariamente subordinados apenas as vontades e decisões governamentais ou de organismos internacionais, mas, sobretudo, aos anseios de novos atores sociais (organizações não governamentais, associações locais, movimentos sociais, cidadãos em geral) que reivindicam para si a definição e preservação de patrimônios comuns, podendo, assim atribuir valores e sentidos tanto a artefatos da cultura material quanto a práticas socioculturais a partir das quais esses foram criados, ensejando deste modo um novo entendimento do que seja patrimônio (2013: 227-228).

Junto com a diversidade, a identidade volta a povoar o pensamento social contemporâneo. No entanto, como aponta Rodrigo Silva, estamos vivendo um processo de dissolução das monoidentidades, aquelas vinculadas à política de Estado voltada para os processos de identificação nacional. Assim, se antes “os Estados do século XX orientaram-se pela homogeneização das identidades, hoje as tensões diversidade-homogeneidade adquirem maior consistência. (...) Essa fragilização nos dispositivos institucionais que plasmavam uma identidade nacional, desencadeou, por um lado, uma ampliação nos movimentos, nas disputas e demandas por reconhecimento cultural, e, de outro, uma acelerada inserção das culturas e das identidades nas tramas da sociedade de consumo” (Silva, 2015: 215). De um modo geral, há um processo de reafirmação das identidades culturais locais em curso no Brasil.⁶

É nesse contexto de mudanças em escala nacional e internacional, no chamado mundo globalizado, que a educação patrimonial se mostra um caminho profícuo na medida em que apresenta novas possibilidades e novos problemas a serem considerados no contexto contemporâneo.

⁵ Pode-se consultar as propostas dos *Programas Mais Cultura nas escolas* e *Mais Educação* no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119

⁶ Pode-se dizer, a valorização das identidades é concomitante à valorização da diversidade cultural. É importante frisar ainda que a identidade não é algo ligado somente à herança, mas também à ideia de projeto, pois a identidade é uma forma de ação simbólica, politicamente orientada e voltada para o presente e o futuro, sem contudo, desprender-se do passado, das “raízes”.

Educação patrimonial e seu “campo”⁷

A educação patrimonial caiu no gosto popular; é hoje um tema da moda. Mas, como observam Silveira e Bezerra (2007), essa valorização do tema nem sempre foi acompanhada de atenção crítica. A despeito do prestígio na atualidade, a educação patrimonial se mostra, ainda bastante indefinida. Abre-se com isso um vasto campo de possibilidades de ações; e muitos problemas de companhia.⁸

A julgar pelo levantamento realizado junto ao banco de teses da Capes, foram identificados 45 trabalhos acadêmicos (41 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado) produzidos entre os anos de 1987 a 2013, nas mais diversas áreas de conhecimento (aproximadamente 15), distribuídas por 16 estados brasileiros, sendo predominante a área da Educação, seguida pela da História.⁹ O que chama a atenção é: de um lado, a ausência da Antropologia Social e/ou Cultural em meio às diversas áreas de conhecimento em foco¹⁰; do outro lado, o Rio Grande do Sul aparece como o estado com maior número de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação do país seguido por Minas Gerais.¹¹

É sabido que a produção acadêmica sobre a educação patrimonial é crescente. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, somente 2 dissertações de mestrado foram defendidas; o cenário muda a partir do ano 2000, com cerca de 30 trabalhos apresentados nos mais diversos programas de pós-graduação do país; e, somente nos três primeiros anos da década que se inicia em 2010, são contabilizados mais de 1 dezena de trabalhos, nos quais

⁷ Aqui a noção de campo é utilizada somente como possibilidade de circunscrever uma área de tendências e problemas, não está diretamente relacionada a perspectiva de Bourdieu (1983) como o espaço de luta concorrencial pela autoridade científica.

⁸ Mario Chagas realiza uma dura crítica à ideia de “educação patrimonial”, destacando o quanto esse conceito limitou a compreensão do fenômeno, diz ele: “Essa expressão, que, em certo sentido, constitui um campo de trabalho, de reflexão e ação e, como tal, pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até conflitantes, essa expressão –insisto no termo– estabeleceu-se no Brasil com o desejo de se constituir um marco zero, em gesto inaugural de metodologia, de uma prática e de uma reflexão vinculadas ao campo do patrimônio cultural. O marco zero adotado foi: em termos temporais, o ano de 1983; em termos espaciais, a cidade de Petrópolis; em termos institucionais, o Museu Imperial (...). Assim, todas as práticas e reflexões anteriores a esse marco zero, foram desautorizadas como práticas constituintes do campo da educação patrimonial” (CHAGAS, 2004: 143).

⁹ As áreas são: Administração; Arqueologia, Arquitetura, Artes, Ciências, Ciências Sociais, Educação, História, Geografia, Gestão, Memória Social, Patrimônio Cultural, Turismo; os estados: Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo.

¹⁰ Contudo, fica a pergunta: o que explica essa relativa impermeabilidade da educação no discurso antropológico?

A resposta não é simples e a história das ciências sociais nos fornece algumas pistas; mas, lamentavelmente, não desenvolveremos tal análise nesse momento.

¹¹ A razão do predomínio dos estudos sobre educação patrimonial no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais constitui um desafio à nossa imaginação sociológica com forte apelo da tradição, no entanto, impossível de ser ensaiado nesse momento.

se incluem 4 teses de doutoramento. Tudo isso sem contar os inúmeros artigos e comunicações de congressos disponíveis na Internet.¹²

Embora incipiente, a análise dos artigos tem revelado um quadro de grande indefinição quanto a educação patrimonial. Não se sabe ao certo se estamos falando de um novo “campo” ou “subcampo” que alia pesquisa, ensino e extensão; ou, de um “objeto” de políticas públicas (CASCO, s/d); ou ainda, de uma metodologia de pesquisa aliada à promoção social (FRONZA-MARTINS, s/d); quem sabe, de uma ação educativa composta de várias metodologias (OLIVEIRA, 2011); seria, então, um caminho pedagógico para a valorização de bens patrimoniais (RIBEIRO; SANTOS, 2008); ou, um meio para a afirmação de identidades culturais e o reconhecimento de certos grupos sociais (PIRES, 2010); veículo de promoção de vínculos simbólicos de reciprocidade entre os homens e seus bens culturais (FARIA; WOORTMAN, 2009); de resto, um processo de alfabetização cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Ao que tudo indica é tudo isso e algo mais. A dificuldade na definição do “campo” pode ser medida ainda pelas palavras de Casco em documento disponível no portal do IPHAN:

A primeira saudável conclusão a que talvez se possa chegar é a de que não é possível organizar o campo das ações de educação patrimonial desenvolvidas pela sociedade com metodologias e normas. Por sua vez, a elaboração de diretrizes para a formulação de uma política de patrimônio voltada para a educação, assim como uma política de educação voltada para a preservação do patrimônio e da memória, cuja responsabilidade é efetivamente do Estado através de seus distintos ministérios e instituições, deve considerar os diferentes universos como o da educação formal, o dos espaços culturais como os museus, assim como um vasto território de iniciativas empreendidas pela sociedade, com as liberdades e restrições que cada espaço impõe e aceita. Além do mais, é importante que fique claro que tais diretrizes devem orientar a ação institucional, e não regular o campo social que precisa ter independência e criatividade próprias para inventar e sugerir trabalhos de educação patrimonial. (s/d: 2)

Por sua vez, também sugerem alguns pesquisadores, dentre os quais se destaca Cléo Oliveira, que “existem poucas publicações que tem como objeto a discussão sobre educação patrimonial, principalmente, do ponto de vista teórico. Nesse sentido, apesar de existir um vasto conhecimento produzido sobre concepções de aprendizagem, estratégias didáticas etc, há poucas iniciativas de intercâmbio entre educação e patrimônio cultural” (2011:21). Dentre as poucas que existem corre-se o risco de virarem fontes de normatização ou mesmo, em certo sentido, de “manualização”, sugere a crítica de Pereira

¹² A análise detalhada desse material está sendo realizada e espera-se apresentar os resultados em futuro próximo.

(2011), entre outros. Curioso paradoxo, pois como se explica a crescente atenção dada pelo governo e por instituições oficiais como IPHAN e escolas, além das ONG's e outros setores da sociedade civil, a um tema ainda pouco compreendido e qualificado? Embora o tema da educação patrimonial faça apelo à nossa imaginação simbólica, à cultura, estaria sendo movida por uma razão prática?, penso em Sahlins (2003), nesse momento. Afinal, a cultura em tempos de hipercapitalismo tornou-se sinônimo de negócio, de mercado ou de economia, observam Lipovetsky e Serroy (2011), entre outros.¹³ Apesar disso, não se pode perder de vista que a educação patrimonial ao propor o desenvolvimento da consciência cidadã e da formação de uma sensibilidade cultural nos alunos e outros atores sociais se torna um convite à participação das pessoas nos processos de construção ou de reelaboração das identidades culturais de que são protagonistas.¹⁴

Com a ampliação da noção de patrimônio cultural por meio do Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000, que institui o “Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial”, um número significativo de objetos, lugares, atividades, são contemplados pela educação patrimonial. Assim é que, em meio a produção acadêmica de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de livros resultante de projetos institucionais, encontram-se: os museus (FRONZA-MARTINS, s/ref), arquivos on-line (KOYAMA, 2012), o turismo (RIBEIRO; SANTOS, 2008; SALES, 2006), a história (GALZENARI, 2013), as brincadeiras infantis (SILVA, 2011), os cemitérios (CARRASCO, NAPPI, 2009), a culinária etc (PIRES, 2010), portanto, inúmeros domínios da cultura, da educação, da economia de espetáculos etc, são utilizados como instrumentos pedagógicos. A pluralidade de objetos, temas, atividades etc, parece impedir o desenvolvimento de metodologias mais universais e, por conseguinte, estimular os “estudos de caso” em profundidade.¹⁵

De um modo geral, os trabalhos analisados até o momento convergem para os seguintes pontos em comum: vocação interdisciplinar; diversidade de experiências; a

¹³ Em tempo de globalização econômica, assistimos a uma aproximação do patrimônio com o mercado. Qual o limite do patrimônio (?), se pergunta o antropólogo Jose Reginaldo Gonçalves (2007b); afinal, o esforço de manter o patrimônio fora do alcance do mercado revela-se sempre precário. Mais do que “objetos” das culturas populares (festas, saberes, expressões artísticas e lugares), são as promessas das “experiências” embutidas nos “bens culturais” que seduzem o consumidor.

¹⁴ Mas, não se pode perder de vista também que desde a *Carta de Nova Olinda*, publicada em 2009 - resultado do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio (assunto tratado à frente)-, espera-se dentre as ações pretendidas a geração de renda à fim de garantir o desenvolvimento sustentável das comunidades envolvidas.

¹⁵ Contudo, não é preciso dizer que os “estudos de caso” devem permitir que se passe da irredutibilidade do objeto à certas generalizações por meio da comparação, ver: Becker (1983).

inspiração paulofreireana; a indefinição quanto a natureza da educação patrimonial (afinal, trata-se de uma disciplina, metodologia, política pública?); dificuldade em “ouvir” os anseios e os desejos dos agentes envolvidos na ação; valorização da diversidade cultural; entendimento da educação patrimonial como processo de mediação cultural. Destaca-se ainda o fato do discurso sobre a educação patrimonial ser atravessado pela dimensão política, na medida em que a preocupação com a memória, a história, a tradição etc, visa estabelecer um vínculo temporal e territorial dos grupos sociais em termos de identidades culturais. Com base nesses pressupostos, a educação patrimonial pode ser vista como ação política com implicações cognitivas e pedagógicas voltadas para a preservação da memória social e história, ou de construção do senso de identidade cultural, e promoção da cidadania dos grupos sociais.

A educação patrimonial ganhou um impulso extraordinário a partir do ano 2000, como nos mostram os números crescentes da produção acadêmica e institucional visto há pouco. De um lado, o interesse dos pesquisadores, professores, arte-educadores e outros profissionais no tema da educação patrimonial, do outro, o investimento do próprio IPHAN na promoção, divulgação e institucionalização da educação patrimonial como política nacional de cultura. Faz-se necessário, nesse momento, nos atermos brevemente no discurso institucional do IPHAN sobre a educação patrimonial, especialmente, nos últimos anos.

Educação patrimonial: de metodologia à disciplina?

Educação patrimonial é um termo de origem inglesa (*heritage education*) adotado no Brasil a partir do *I Seminário sobre Uso Educacional de Museus e Monumentos* realizado no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983. O resultado foi a publicação, com certo atraso, do *Guia básico de educação patrimonial*, em 1999; espécie de discurso de fundação da educação patrimonial no Brasil. Posteriormente, o IPHAN promoveria a publicação de outros materiais como o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial* (GRUNBERG, 2007) e do *Manual de Aplicação do IPHAN* (2013). Essas publicações são parte das iniciativas do IPHAN para o desenvolvimento da política cultural nacional de educação patrimonial.

Recentemente, o IPHAN trouxe a público um importante documento intitulado *Educação patrimonial – histórico, conceitos e processos* (2014). A julgar pelo título não é

difícil imaginar que se trata de um documento no qual se faz além do balanço histórico da educação patrimonial também um movimento a favor da política nacional de educação patrimonial no Brasil para os próximos anos. Memória, projeto e missão, são os termos que parecem conduzir a produção desse material. Mais do que um diagnóstico da educação patrimonial hoje, esse documento pode ser visto como um projeto na medida em que promove um vínculo com o passado histórico e memorialístico da instituição ao mesmo tempo que se antecipa em orientar as ações futuras de educação patrimonial.

O estudo realizado por Mario de Andrade, feito sob encomenda para o então Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, Gustavo Capanema, e que serviu de base para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), já encontramos os germens da educação patrimonial. Mario de Andrade antevia para os museus um especial caráter pedagógico.¹⁶ Passaram-se os anos e a educação patrimonial continuou, de certa forma, vinculada ao espaço dos museus. Entre os anos 1960 e 1980, muita coisa mudou e outros espaços, outras culturas, outras abordagens começaram a minar a visão tradicional da educação patrimonial alicerçada no patrimônio de “pedra e cal”. A atenção dispensada às culturas populares, principalmente a partir da gestão de Aloísio Magalhães e os desdobramento do *Projeto Interação*, de 1981, produziram uma significativa mudança de perspectiva quanto a educação patrimonial. Carlos Rodrigues Brandão, consultor do *Interação*, sintetiza o espírito do projeto:

Ações destinadas a proporcionar á comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da gestão e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (BRANDÃO *apud* EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 2014: 8).

A busca de uma maior interação do universo escolar com o cotidiano dos alunos estimulou a criação de outras ações que somam para a institucionalização da educação patrimonial. O primeiro passo, nesse sentido, pode-se dizer foi a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de 1999; um documento de grande importância até hoje na implementação da educação patrimonial. Mas, o *Guia* é também um documento datado e carrega, pode-se dizer, certa ambiguidade. Ao mesmo tempo que inova com a proposta

¹⁶ Como já foi dito antes, por essa época também o etnólogo Roquette-Pinto pensava os museus como “instituições fundamentais de apoio ao sistema educacional, em particular para o ensino do conhecimento e dos métodos da ciência às novas gerações. Eles seriam, também, espaços privilegiados para se inculcar virtudes cívicas e para a consolidação da identidade coletiva nacional” (LIMA; MIRANDA DE SÁ, 2008: 251)

de uma metodologia aplicada à educação patrimonial a ser desenvolvida em quatro etapas (observação, registro, exploração e apropriação), se fixa, basicamente, no campo do patrimônio material (objetos, sítios arqueológicos e centros históricos), fazendo eco à política tradicional de valorização do patrimônio de “pedra e cal”. Nesse sentido, o *Guia* ainda parece bastante preso ao imaginário museal que marcou a política cultural de formação das nações modernas, como visto anteriormente. A ênfase no estudo dos “objetos” se coaduna com a concepção da educação patrimonial como instrumento de “alfabetização cultural”, proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (2009), mesmo que as autoras advirtam para o fato de que o uso dos objetos pelos professores deve ser pensado “como peças *chave* no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera *ilustração* das aulas” (2009: 9). Certamente não se trata de uma visão ingênua do patrimônio e dos objetos que constituem a cultura, mas o reconhecimento efetivo das pessoas como produtores da cultura só ganharia maior destaque com a edição do Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000, no qual se instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. É quando, então, os saberes e os fazeres tradicionais, as formas de expressão (musicais, coreográficas, cênicas, literárias, lúdicas), as celebrações públicas e os espaços coletivos, enfim, as ações, os usos, as práticas ganham visibilidade e o foco desloca-se dos objetos para os sujeitos e suas relações culturais. Aqui, mais do que nunca ressoa a consagrada frase de Aloísio Magalhães, ele que provocou uma verdadeira mudança de perspectiva no IPHAN no curto espaço de tempo em que dirigiu a instituição de 1979 a 1982, “a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio” (TOLENTINO, 2012: 19).

Desde a criação em 2004 da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC) a cargo do IPHAN, uma série de Encontros, Oficinas e Seminários foram realizados, fomentando o desenvolvimento de uma política nacional de educação patrimonial que passou a ser implementada a partir de projetos e ações de governo como *Mais Educação, Mais Cultura, Cultura Viva* e *Programa de Extensão Universitária* (ProExt). Do outro lado, a sociedade civil através de ONG’s, associações de moradores, centros culturais locais, foi sendo convidada a participar desse processo. As *Casas do Patrimônio* são, sem dúvida, a iniciativa de maior projeção nesse sentido.

A *Carta de Nova Olinda, documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio* é, sem dúvida nenhuma, a expressão melhor dessa política. Os signatários do documento conferem às Casas do Patrimônio o objetivo de

“constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural” (EDUCAÇÃOPATRIMONIAL, 2014: 46). Destaca-se o fato de que para além das estratégias propostas com fins à criação das condições necessárias para a sustentabilidade dessa política, ao fim e ao cabo, o documento chama a atenção ainda para a transversalidade da educação patrimonial, bem como, para a sua função mediadora entre a educação formal e a não formal e articuladora entre agentes sociais diversos, tais como: artistas, educadores, instituições.¹⁷

O trabalho de Cleo Oliveira (2011) é referencial para o entendimento do papel do IPHAN no processo de institucionalização da educação patrimonial. Contudo, a autora chama a atenção para a escassa produção literária refletir, de um lado, a relativa falta de orientação segura da parte do IPHAN para com as iniciativas das Secretarias Estaduais, e do outro lado, a dispersão do “campo” em torno dos estudos de caso. A autora destaca ainda o fato de grande parte das ações educativas, inspiradas em Paulo Freire, serem tributárias de uma concepção de educação patrimonial tradicional caracterizada pela imposição de uma identidade e memória cúmplices do projeto de construção nacional em oposição a ideia de uma ação educativa transformadora e, suficientemente, ampliada, capaz de abarcar contextos múltiplos, valorizar a diversidade de bens e manifestações, bem como a diversidade de apropriações e interpretações.

Não por acaso, nesse ano, o IPHAN trouxe a público o documento *Educação patrimonial – histórico, conceitos e processos* (2014), com o objetivo de orientar as ações futuras de pesquisas e de projetos em torno do tema. Dentre inúmeras ações propostas encontra-se a “criação de instrumentos que permitam o fomento da rede das Casas do Patrimônio, principal eixo para a consolidação da Política de Educação Patrimonial” (2014: 61). Mas, especial atenção, é dada “as iniciativas educativas [pois] devem ser consideradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local” (2014: 14).

A criação de referenciais teórico-metodológicos que possam auxiliar na implementação das ações educativas, considerando a diversidade das iniciativas, não deve

¹⁷ Em consonância com o espírito das *Casas de Patrimônio*, alguns estados têm produzido manuais ou relatórios para a região como, por exemplo, o caso do IEPHA/MG (2009) e de Goiânia (BARRETO, 2008; PIRES, 2010).

ser desconsiderada, afinal, uma visão panorâmica em torno da produção acadêmica sobre educação patrimonial ratifica esse juízo. O relatório acima citado nos dá o testemunho disso:

Nos últimos anos, multiplicaram-se iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial. Ao se adotar a expressão Educação Patrimonial, uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada por todo o país. Não obstante a extrema pertinência e a importância dos resultados alcançados por essas iniciativas, nem sempre se discerne uma orientação programática definida, subjacente a esse conjunto heterogêneo: ações pontuais e esporádicas de promoção e divulgação se acotovelam com propostas educativas continuadas, inseridas na dinâmica social das localidades; projetos e encontros, materiais de apoio, cadernos temáticos e publicações resultantes de oficinas se misturam a práticas significativas em que esses materiais não constituem um fim em si mesmo; ao contrário, compõem partes de processos educativos (2014: 19).

O que se observa é que entre o período de publicação do *Guia* ao momento de publicação de *Educação Patrimonial – histórico, conceitos e processos*, de 2014, ocorre uma mudança de perspectiva e de orientação do IPHAN. Ao que tudo indica parece estar ocorrendo uma verdadeira mudança de paradigma, algo mais complexo e profundo do que somente a passagem da perspectiva do objeto ao sujeito, do museu às Casas do Patrimônio¹⁸, mas também a superação da visão da educação patrimonial como metodologia de aplicação e auxílio à salvaguarda do patrimônio cultural para a sua institucionalização como “disciplina”. Afinal, a educação patrimonial é hoje uma política pedagógica que envolve não só a sociedade civil por meio das *Casas do Patrimônio* mas também os programas oficiais de governo como *Mais Educação*, *Mais Cultural* e *PROEXT*; tudo orquestrado e mediado pelo IPHAN. Haja vista que a política de educação patrimonial está assentada sobre três eixos de atuação: a) inserção do tema patrimônio cultural na educação formal; b) gestão compartilhada das ações educativas; c) instituição de marcos programáticos no campo da educação patrimonial. Nesse caso, vale destacar o que diz o documento: “Em razão da ampliação do conceito de patrimônio e da multiplicação de ações educativas em todo o país, há necessidade de normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de Educação Patrimonial. Essas diretrizes foram consolidadas nos seguintes documentos: Carta de Nova Olinda (2009), I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009) e Documento do II Encontro nacional de Educação Patrimonial (2011)” (2014: 29). Ao que tudo indica então, está em curso um processo de “disciplinarização” da educação patrimonial. A advertência de Cecilia Londres

¹⁸ Esse processo não elimina as diferenças entre educação museal e educação patrimonial, bem como se reconhece o estreito parentesco entre ambas (TOLENTINO, 2012).

para a inadequação do termo Educação Patrimonial ratifica esse juízo na medida em que se encontra embutida aí a “proposta de se criar uma disciplina no já tão sobrecarregado currículo escolar, o que limitaria enormemente o papel do patrimônio na educação, formal ou informal” (TOLENTINO, 2012: 16).

Nessa perspectiva, a educação patrimonial aparece como um dos pilares das políticas culturais do patrimônio no Brasil. Essa condição orienta o olhar sobre o tema, pois mesmo considerando a função mediadora da educação patrimonial, ainda assim o fiel da balança pesa para o lado do patrimônio. Em última instância, busca-se a salvaguarda e proteção do patrimônio e não, necessariamente, a reinvenção da educação. Por certo os objetos, os saberes, as celebrações, os espaços, as manifestações, enfim, os patrimônios material e imaterial são também da ordem da educação na medida em que participam da formação da pessoa. Com efeito, somos levados a pensar que mais do que somente reforçar a política cultural do patrimônio, a educação patrimonial deve possibilitar que se repense o significado mesmo da educação, como nos sugere um dos sentidos etimológicos do verbo educar: “trazer à luz a ideia” (MARTINS, 2005: 33).

Na verdade, a educação patrimonial deve ser um meio de fornecer uma leitura outra da história visando introduzir outras ferramentas, objetos e saberes no espaço da educação formal. Fugindo à ideia de uma história e memória impostas de cima para baixo, a educação patrimonial pode ser um espaço no qual a história pode ser, quem sabe, vista de baixo para cima. Essa perspectiva confere à população a quem se dirige a maior ação participativa e autonomia de decisão. Haja vista a crítica mais ou menos corriqueira de que as experiências de educação patrimonial ainda têm dado pouca atenção aos “agentes-objetos” da ação, pois, na maioria das vezes, os grupos sociais “sequer são ouvidos em seus anseios acerca do destino de seus patrimônios”, denunciam Silveira e Bezerra (2007: 88), o que estimula a nossa imaginação antropológica em busca de modelos alternativos de entendimento da educação patrimonial.

Mediações antropológicas

São inúmeras as referências à educação patrimonial como processo de mediação sendo possível identificar ao menos três sentidos: 1. Cognitivo - tem por base; a filosofia de Vygosty, entende a educação patrimonial como “um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, com incorporação da cultura, como domínios de modos culturais

de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo” (EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 2014: 22); 2. Pedagógico – a educação patrimonial como estratégia capaz de promover a mediação entre a educação formal e a educação não formal, entre a escola e o cotidiano; 3. Antropológico – a partir da perspectiva de Gilberto Velho e Karina Kuschinir, entende-se a mediação como “bricolage” enquanto trabalho de negociação e tradução-interpretação da realidade “juntando fragmentos e pedaços de mundos diferentes, agregando-os para novas finalidades” (1996: 105). De um modo geral, essa é também a maneira como opera o pensamento selvagem, ou seja, aquele “aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação”, ficando “muito mais próximo da intuição sensível” dirá Levi-Strauss (1989: 30). Trata-se, via de regra, do modo como os homens comuns pensam e sentem a vida, sendo a magia, a arte, o totemismo, o mito, enfim, os saberes práticos, o senso comum, suas expressões concretas. É de onde a educação patrimonial se alimenta e retira sua matéria e inspiração. De certa forma, é de onde também o pensamento antropológico se alimenta e se inspira na prática etnográfica. A etnografia, sob muitos aspectos, se assemelha ao trabalho da *bricolage*, afinal, promove a mediação entre o pensamento científico e o saber local, entre a antropologia e a educação em sentido amplo do termo. A etnografia, pode-se dizer, constitui-se uma artesanaria intelectual, um trabalho no qual a teoria e o método não estão separados, onde o sujeito e o objeto são da mesma natureza do conhecimento. Daí a advertência de Wright Mills: “estimule a reabilitação do artesão intelectual desprezioso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício” (2009: 56). Esse caráter “artesanal” da etnografia lhe garantiu muitas críticas, sendo algumas bastante gratuitas para não dizer preconceituosas como se pode observar nos debates ocorridos durante a Mesa Redonda “Teoria e Método e as Ciências Sociais Brasileiras da atualidade” promovido pela ANPOCS em 1990.

Assim, pensando com José Reginaldo Gonçalves (2007a) acerca do patrimônio, também podemos pensar a etnografia como uma categoria de pensamento (ROCHA, 2006), afinal, mais do que um método ou uma retórica doxológica, a etnografia se inscreve no campo da epistemologia. Ela exige um processo constante de reflexividade teórico-metodológica que envolve desde as experiências apreendidas no campo às fixadas no texto. Portanto, não se restringindo a um simples método de pesquisa, nem um recurso discursivo com pretensões literárias, a etnografia enquanto epistemologia é a experiência que nos

possibilita todo um processo reflexivo que vai do campo ao texto, unindo o método e a teoria, mediando as relações, em nosso caso, entre a antropologia e a educação, promovendo o diálogo entre o “antropólogo” e o “nativo”. Portadora de qualidades performativas, a etnografia garante ao antropólogo não só o acesso aos sistemas de educação do outro, do nativo, do primitivo, mas exige do próprio antropólogo um processo de reeducação constante.¹⁹

Com base nessas considerações é que, nesse momento, retomo uma reflexão iniciada a pouco tempo atrás, com o espírito de apontar algumas contribuições possíveis da antropologia, por meio da mediação etnográfica, para a educação patrimonial. Em artigo escrito a três mãos (ROCHA, RUSSI, AALVAREZ, 2013b), foi lançada as bases de uma reflexão sobre o conceito de “etnoeducação” com o propósito de superar os impasses teórico-metodológicos que atravessam o campo da educação patrimonial.²⁰

O Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná/PA é voltado para a formação de professores da rede de ensino e concebe o patrimônio cultural (material e imaterial) como veículo para o desenvolvimento de ação educativa junto aos alunos, professores e indivíduos oriundos de comunidades remanescentes de quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas e de terra firme daquela localidade. Alguns produtos resultantes do programa começam vir a público como, por exemplo, a elaboração dos *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio* (RUSSI, ROCHA, 2011; RUSSI, ALVAREZ, MACIEL, 2012c), sendo o primeiro elaborado com o objetivo de estimular e qualificar a ação docente junto aos alunos, e o segundo, já apresentando alguns resultados elaborados pelos alunos à luz da ação dos professores. Importante iniciativa foi a produção de um catálogo do artesanato tradicional (RUSSI, ROCHA, 2012a); material que serviu de base para o desenvolvimento das oficinas realizadas com os professores da rede de ensino de Oriximiná/PA e que contou com a participação ativa dos artesãos das comunidades locais. Assim, combinando ações de extensão com a pesquisa, nessa linha de reflexão acadêmica destaca-se ainda a produção de artigos e capítulos de livros que buscam analisar a relação

¹⁹ Marco Antônio Gonçalves (2014) nos lembra que a cada novo empreendimento etnográfico o antropólogo se transforma em uma espécie de “criança no mundo” que busca o sentido da vida (do “outro”), ao mesmo tempo, que reconfigura seu pensamento e seus sentidos próprios no constante processo de reeducação.

²⁰ O conceito de etnoeducação foi proposto no âmbito do projeto Educação Patrimonial em Oriximiná/PA, cidade localizada às margens do Rio Trombetas, região amazônica, que contou com o apoio financeiro do MEC/SESu e da UFF. A retomada, nesse momento, do conceito de etnoeducação, não contraria as reflexões desenvolvidas em grupo, tão somente visa atingir um maior aprofundamento teórico-metodológico em torno dessa que é, tomando emprestada uma expressão de Durkheim em torno das categorias do pensamento, a “ossatura mental” de nossa ação e prática de pesquisa, ensino e extensão.

educação e patrimônio cultural (ROCHA, RUSSI, 2013b; ROCHA, RUSSI, ALVAREZ, 2013c; RUSSI, ROCHA, 2013b; 2013c). O conceito de “etnoeducação” emerge, então, a partir das pesquisas, reflexões e atividades de educação patrimonial naquela região; como consta no referido artigo:

Apesar dos modismos que muitas vezes tomam conta da academia, o termo “etnoeducação” não adquiriu, até o presente momento, “ressonância” sociológica. As poucas referências encontradas remetem a experiências de ensino-aprendizagem realizadas em comunidades indígenas e quilombolas. Nesse caso, etnoeducação apresenta clara conotação étnica. Contudo, essa categoria parece evocar ainda, de imediato, outro sentido, mais ou menos relacionado e/ou oriundo do campo de estudos do interacionismo simbólico, quando pensamos no parentesco com a etnometodologia, a etnobotânica, a etnozootologia, etc, como formas ou procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos atores sociais em suas experiências habituais no mundo da vida cotidiana (...). Fugindo a esses sentidos, pensamos a etnoeducação, a exemplo de outros objetos e campos desenvolvidos no âmbito das ciências sociais e humanas, como um fenômeno de ordem epistemológica, não restrito, portanto, à questão do método e/ou dos modismos teóricos. É como resultado das interpretações/traduições de antropólogos e de “nativos”, construídas a partir do encontro etnográfico, que a etnoeducação adquire significação epistemológica na medida em que tem pela frente o desafio de reunir metodologia e teoria. Assim, numa definição, a etnoeducação, entendida como processo cognitivo, deve ser vista como uma experiência partilhada por antropólogos, psicólogos, educadores e outros profissionais, além de alunos e comunidades envolvidas na ação (2013b: 59)

Diferentemente da abordagem política atribuída à etnoeducação no contexto latino americano²¹, o que não havia sido sugerido com aquele artigo, então, é que a etnoeducação patrimonial abre a possibilidade de uma proposição teórica. Assim, como já havia intuído em outros momentos e lugares, primeiro à luz da relação de Mauss com a educação (ROCHA, 2011), depois em análise do “circo-escola” (ROCHA, 2012b), por fim, tendo como referência a abordagem de Goldman (2006), penso que uma proposta de etnoeducação patrimonial só será completa se for capaz de desenvolver

²¹ No banco de teses da CAPES, foi encontrada uma única referência à “etnoeducação” no sentido da política educativa do Estado Colombiano para populações afro-ameríndias. Em artigo sobre a etnoeducação no Peru e na América Latina, Catherine Walsh pensa a etnoeducação como ação política pós-colonial, ou nos termos da autora, “política educativa compensatória” voltada para os grupos étnicos, em especial, afrodescendentes. A autora chega mesmo a traduzir etnoeducação por “afro-educar”. Parafrazeando Garcia, Walsh observa que a etnoeducação é uma espécie de “endoeducação” posto que se trata da “construcción de un modelo educativo que permite pensar en un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos, y sobre todo con lo mucho que hemos dado y aportado para la construcción de cada una de las naciones donde nos tocó vivir” (2011: 97). Entre os Grupos de Pesquisa do CNPq encontram-se dois grupos intitulados Etnoeducação com foco em educação indígena. Pode-se evocar ainda, nesse momento, o conceito de etnodesenvolvimento, proposto por Stavanhagen (1985) como suporte a esse imaginário conceitual já que o conceito de desenvolvimento não contempla a realidade cultural latinoamericana. Por etnodesenvolvimento entende-se o modo de pensar o desenvolvimento alternativo, autosustentável, elaborado a partir do saber da população local, sem perder de vista o sistema capitalista internacional.

complementarmente uma “teoria etnográfica da educação”. Em outras palavras, a etnoeducação deve permitir que se passe do nível das concepções (ideias, representações e categorias) nativas (alunos, professores e suas comunidades) para o plano da formulação teórica, no sentido dado por Geertz (1989) ao conceito de cultura enquanto modelos *de* e modelo *para*. Com vistas à elaboração de um modelo analítico com pretensões universalizantes e, nesse caso, sem perder de vista a singularidade da realidade em foco e sua especificidade cultural posto que revelam a maneira como os indivíduos “reinventam” a sua cultura cotidianamente, a apreensão da “cultura” deve ser capaz de iluminar outras situações e realidades sociais.

A etnoeducação implica em exercício de reflexão epistemológica. Significa dizer, então, que envolve aspectos relacionados à produção do conhecimento. Nesse sentido, não se reduz a teoria e nem especificamente a uma metodologia. Teoria e método não estão separados. Essa dimensão epistemológica da etnoeducação nos aproxima da proposta antropológica de Marcio Goldman referente à “teoria etnográfica”, ou seja:

Uma teoria etnográfica tem, portanto, como objetivo central elaborar um modelo de compreensão de um objeto social qualquer (linguagem, magia, política etc.), o qual, mesmo produzido em e para um contexto particular, possa funcionar como matriz de inteligibilidade em e para outros contextos. Nesse sentido, permite superar os conhecidos paradoxos do particular e do geral, assim como, talvez, os das práticas contra as normas ou das realidades em oposição aos ideais. Isso porque se trata sempre de evitar as questões abstratas a respeito de estruturas, funções ou mesmo processos, e dirigi-las para os funcionamentos e as práticas. (2006: 28)

Visando superar as distâncias entre o particular e o universal, o objetivo e o subjetivo, a teoria e a empiria, enfim, o antropólogo e o nativo, a teoria etnográfica é construída no encontro das categorias nativas com as categorias analíticas do antropólogo. Como observado em outro lugar, “é preciso levar a sério o ponto de vista nativo, suas lógicas e suas agências, mesmo que, aparentemente, antitéticas e segmentadas no curso da vida social” (ROCHA, 2012b: 132). Tal procedimento pode ser observado na teoria da magia de Malinowski, na teoria da dádiva de Mauss, ou nas redes de parentesco identificadas por Claudia Fonseca (1999), por exemplo. E, ao que tudo indica, também pode ser aplicado com proveito ao campo da educação.

A etnoeducação não está restrita ao espaço da escola, antes o contrário, abarca um amplo universo de situações classificadas como educação não formal. Assim, a etnoeducação pode ser um caminho fecundo para a produção, quem sabe, de “teorias

etnográficas da educação”. E a categoria educação, então, constitui o ponto de partida para se pensar como os indivíduos envolvidos no processo de formação da pessoa e de transmissão de valores, e de conhecimentos, entre gerações e contemporâneos, julgam e consideram o que é eficaz e o que é importante na produção e reprodução da vida social. O mesmo se aplica à categoria patrimônio, ou seja, é a partir do entendimento do que as pessoas julgam importante ser valorizado, lembrado, festejado, guardado, sacralizado, posto que são bens para a construção ou reelaboração de suas identidades sociais e manutenção da memória cultural do grupo, é que podemos extrair ou sugerir teorias etnográficas em torno da história, da cultura, da educação, e outras categorias de pensamento.

Por isso, vemos na etnografia, entendida como epistemologia, um mecanismo de mediação antropológica no âmbito da educação patrimonial. Se a própria educação patrimonial é pensada como processo de mediação cultural na medida em que a cultura é entendida como os modos de “agir e de pensar, de se relacionar como os outros e consigo mesmo” (IPHAN, 2014: 22), a etnografia opera no nível da mediação epistemológica, ou seja, promovendo o diálogo entre a antropologia e a educação.²²

Em suma, uma “etnoeducação patrimonial” pode ser vista como parte da antropologia do conhecimento (BARTH, 2002) na medida em que por meio da etnografia dos saberes e dos fazeres, dos lugares e dos objetos, classificado pelos “nativos” em situações formais e não formais de educação como fundamentais à constituição do ser humano, da sua definição como pessoa e da construção da ordem do mundo, nos possibilite a formulação de teorias etnográficas cuja eficácia resida na oportunidade de se produzir uma educação patrimonial menos verticalizada, menos “manualizada”, menos abstrata. Afinal, seguindo Goldman:

Uma teoria etnográfica procede um pouco à moda do pensamento selvagem: emprega os elementos muito concretos coletados no trabalho de campo –e por outros meios- a fim de articulá-los em proposições mais abstratas, capazes de conferir inteligibilidade aos acontecimentos e ao mundo. Trata-se aqui, assim, de uma tentativa de elaboração de uma grade de inteligibilidade que permita uma melhor compreensão de nosso próprio sistema político. (2006: 28-19)

²² Não se exclui a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade; por sua vez, a ideia de mediação não deve excluir as tensões e conflitos que a relação entre a antropologia e a educação geram. Trata-se de promover um diálogo, debates, alternativas, não um consenso.

Nestes termos, o sentido político confiado à elaboração de uma teoria etnográfica da educação é o de fornecer modelos pedagógicos alternativos ou o de colocar em destaque o *ethos* de uma cultura educativa, muitas vezes, encapsulada pelos “vícios” de nossa própria visão de educação ou de cultura. Não é preciso muito esforço para se reconhecer que as culturas populares, os saberes locais, os patrimônios culturais, são ricos em apresentar modelos alternativos, saberes generativos, táticas imaginativas como diria Michel de Certeau, afinal, como também pensa Roy Wagner (2010), o “nativo” é, potencialmente, um “antropólogo” (*fieldworkers*). Há um extenso debate sobre o grau de (con)“fusão de horizontes” entre os pontos de vista do antropólogo e do nativo, contudo, uma coisa é certa, cada vez mais os antropólogos estão inclinados a reconhecer, do ponto de vista ético e simétrico, os nativos também como produtores de teorias, metodologias, enfim, epistemologias tão sofisticadas quanto as nossas ciências; que o digam Claude Lévi-Strauss, Evans-Pritchard, Eduardo Viveiros de Castro, Bruno Latour, entre outros.

Assim, num esforço de síntese, a etnoeducação pode ser vista como um procedimento antropológico (teórico e prático) em que, por meio da etnografia (entendida, então, como atividade epistemológica produtora de conhecimento resultante das relações entre empiria, teoria e metodologia) dos saberes, dos fazeres, dos lugares, das manifestações, das celebrações e dos objetos, portanto, daquilo que os indivíduos e/ou grupos sociais (sejam eles alunos, professores e/ou agentes culturais institucionais ou populares) definem como seus bens patrimoniais e/ou patrimonializáveis, se busca compreender e/ou até mesmo desenvolver processos de patrimonialização e/ou de ensino-aprendizagem das pessoas da localidade a partir de suas experiências formais e não formais de educação nos deixando ver assim as estratégias de mediação entre o mundo da vida cotidiana (no sentido de história vivida) com o mundo da escola (espaço dos saberes e das práticas disciplinares), ou seja, as formas de transmissão e de invenção da cultura, com vistas a ampliação do significado mesmo da educação como patrimônio (e vice-versa) na salvaguarda dos bens culturais e na constituição das identidades culturais dos grupos envolvidos e na definição da pessoa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. São Paulo, Hucitec, 1988.

- BARRETO, E. *et al.* (orgs.). *Patrimônio cultural e educação – artigos e resultados*. Goiânia, 2008.
- BARTH, F. “An Anthropology of knowledge”. *Current anthropology*, vol 43, n. 1, p. 1-18, 2002
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. ORTIZ, R. (org). São Paulo, Ática, 1983.
- CHAGAS, M. “Diabruras do Saci – museu, memória, educação e patrimônio”. *MUSAS – Revista Brasileira de Museu e Museologias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 135-146, 2004.
- CARRASCO, G; NAPPI, S. “Cemitérios como fonte de pesquisa de educação patrimonial e de turismo”. *Museologia e patrimônio*, vol. 2, n. 2, p. 46-60, 2009.
- CARVALHO, J. M. *A formação das almas – o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASCO, A. C. “Sociedade e educação patrimonial”. Disponível www.portal.iphan.gov.br
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – histórico, conceitos e processos. MINC-IPHAN, 2014.
- FARIA, N; WOORTMANN, E. “A educação como elemento de socialização para jovens em situação de risco”. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, v. VI, n.2, p. 49-72, 2009.
- FONSECA, C. “Quando cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.
- FRONZA-MARTINS, A. “Da magia à sedução – a importância das atividades educativas não-formais realizadas em museus de artes”. Disponível FVCB.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/cond.do.educador acesso 18/06/13
- GALZENARI, M. C. “Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial – a produção de saberes educacionais”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n.1(70), p. 93-107, 2013.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOLDMAN, M. *Como funciona a democracia – uma teoria etnográfica da política*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006a.
- GONÇALVES, J. R. *A retórica da perda – os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ-IPHAN, 1996.
- GONÇALVES, J. R. *Antropologia dos objetos – museus, coleções e patrimônios*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007a.
- GONÇALVES, J. R. “Os limites do patrimônio”. In LIMA FILHO, M. ECKERT, C; BELTRÃO, J. *Antropologia e patrimônio cultural – diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, p. 239-248, 2007b.
- GONÇALVES, M. A. “A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia”. In TOSTA, S.; ROCHA, G. *Diálogos sem fronteiras - história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.
- HORTA, M. L; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. (orgs.). *Guia básico de educação patrimonial*. 4 ed. Brasília: IPHAN-Museu Imperial, 2009.
- HUYSSSEN, A. “Escapando da amnésia – o museu como cultura de massa”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 35-57, 1994.
- KOYAMA, A. “Educação patrimonial em arquivos on-line – narrativas em rede e seus tecidos”. *Resgate*, v. XX, n 23, p. 7-17, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas, Papirus, 1989.
- LIMA, N. T; MIRANDA DE SÁ, D. (orgs.). *Antropologia brasileira – ciência e educação na obra de Edgar Roquette-Pinto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.
- LIPOVESTSKY, G; SERROY, J. *Cultura-mundo – respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- MANUAL DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, Governo do Estado de Minas Gerais/IEPHA/MG, 2009.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(150), p. 407-425, maio/ago, 1984.
- MARTINS, E. “Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação”. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.
- MONTERO, P. “Tendências da pesquisa antropológica no Brasil” in GROSSI, M; TASSINARI, A; RIAL, C. (orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil – formação, práticas disciplinares, além-fronteiras*. Florianópolis, Nova Letra, p. 37-57, 2006.
- MOTTA, A. “O que é isto: o patrimônio?”. in OLIVEIRA, K; OLIVEIRA, L; NEVES; E. (orgs.). *Pesquisa e ética na antropologia contemporânea – territorialidade, gênero, saúde e patrimônio*. João Pessoa, UFPB, p. 221-238, 2013.
- OLIVEIRA, A. “A antropologia e a formação de professores”. *Revista Cocar*. Belém, v. 8, n.15, p. 23-30, jan-jul 2014.
- OLIVEIRA, C. *Educação patrimonial no IPHAN*. Brasília, Especialização em Gestão Pública, ENAP, 2011.
- PEREIRA, J. H. Notas sobre o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial. IPHAN, Ouro Preto, 17 a 21 de julho de 2011.
- PIRES, S. (org.). *Educação patrimonial – memória e identidade da cidade de Goiás*. Goiânia/Superintendência do IPHAN em Goiás, 2010.
- RIBEIRO, M; SANTOS, E. “Turismo cultural como forma de educação patrimonial para as comunidades locais”. *Revista Itinerarium*, v. 1, p. 73-84, 2008.

ROCHA, G. “A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna”. *Cadernos de campo*, USP, v. 14/15, p. 99-114, 2006.

ROCHA, G. *Mauss & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, G. “O ‘circo-escola’ e a reinvenção da educação”. In: ROCHA, G; TOSTA, S. P. *Caminhos da pesquisa – estudos em linguagem, antropologia e educação*. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 129-150.

ROCHA, G; RUSSI, A. “Educação patrimonial – o inventário de uma experiência”. In: ROCHA, G; TOSTA, S. P. (orgs.). *Educação e antropologia – construindo metodologias de pesquisa*. Curitiba: CRV, 2013a, p. 113-138.

ROCHA, G; RUSSI, A; ALVAREZ, J. “Etnoeducação patrimonial - reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n 2 (71), p. 55-67, maio/ago., 2013b.

RUSSI, A; ROCHA, G. (orgs.). *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio*. Niterói: s/n, 2011.

RUSSI, A; ROCHA, G. (orgs.). *Inventário do artesanato tradicional – catálogo*. Niterói: s/n., 2012.

RUSSI, A; ROCHA, G. “Práticas artesanais, artefatos e artesãos – alguns saberes de Oriximiná/PA revelados num inventário”. In: CARVALHO, L. (org.). *Patrimônio cultural na Amazonia - inventários e intervenções*. Santarém: UFOPA, 2013a, p. 15-40.

RUSSI, A; ROCHA, G. “Inventariando o artesanato tradicional em Oriximiná (PA/Brasil) – dos saberes locais à educação patrimonial”. *Vivencia – Revista de Antropologia*, UFRN, 2013b.

RUSSI, A; ALVAREZ, J; MACIEL, S. (orgs.). *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio – volume 2*. Niterói: s/n, 2012.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

SALES, F. *A educação patrimonial e o turismo – o caso da aula no museu municipal de Caxias do Sul (RS)*. Dissertação de mestrado em Turismo, Universidade de Caxias do Sul, 2006.

SANT’ANNA, M. “A face imaterial do patrimônio cultural – os novos instrumentos de reconhecimento e valorização”. ABREU, R; CHAGAS, M. (orgs.). *Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro, DP&A-FAPERJ, p. 46-55, 2003.

SANTOS, Myrian. “Museu Imperial – a construção do Império pela República” in ABREU, R; CHAGAS, M. (orgs.). *Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro, DP&A-FAPERJ, p. 111-131, 2003.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. 2 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

- SILVA, E. “Vamos brincar de preservar? As brincadeiras infantis como patrimônio imaterial. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)*, São Paulo, 2011.
- SILVA, R. “Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015.
- SILVEIRA, F. L.; BEZERRA, M. “Educação patrimonial – perspectivas e dilemas” in LIMA FILHO, M; ECKERT, C; BELTRÃO, J. (orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural – diálogos e deságios contemporâneos*. Blumenau: Nova letra, p. 81-97, 2007.
- STAVANHAGEN, R. “Etnodesenvolvimento – uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista”. *Anuário antropológico*, Brasília: Tempo Brasileiro, n. 84, p. 11-44, 1985.
- TOLENTINO, A. B. (org.). *Educação patrimonial – reflexões e práticas*. Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.
- VELHO, G; KUSCHINIR, K. “Mediação e metamorfose”. *Mana – Estudos de Antropologia Social*, MN, v. 2, n. 1, p. 97-108, 1996.
- VILHENA, L. R. *Projeto e missão – o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Rio de Janeiro, FUNARTE-FGV, 1997.
- WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo, Cosac & Naify, 2010.
- WALSH, C. “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”. *Desde adentro – etnoeducación e interculturalidad en el Peru y América Latina*. Centro de Desarrollo Étnico, p. 93-105, 2011.
- WRIGHT MILLS, C. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.