



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 19 a 21 de setembro de 2013

ISSN 1982-3657



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL HOJE: COMO E PARA QUEM

JULIANA MICHAELLO MACÊDO DIAS[i]

Eixo: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

RESUMO

Assistimos hoje a uma mudança de paradigmas, incorporando a noção antropológica de cultura, que compreende que há culturas múltiplas e que os códigos de leitura do universo circundante dos agentes sociais devem ser construídos por eles próprios e não “ensinados”. Este artigo se debruça sobre como esta mudança de orientação teórica foi construída e quais têm sido suas ações práticas e seus efeitos mais visíveis no âmbito da política patrimonial e mais diretamente, nas práticas de educação patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE: educação patrimonial, referências culturais, identidade, cultura

ABSTRACT

Today we are witnessing a paradigm shift, incorporating anthropological notion of culture that understands that the multiple cultures and codes of reading the surrounding universe of social agents must be built by themselves and not "taught". This article focuses on how this change in theoretical orientation was built and what have been the practical actions and their more visible effects on heritage policies and more directly, the practices of heritage education.

KEYWORDS: heritage education, cultural references, identity, culture

1. Educação Patrimonial: para quê

Para a discussão que faremos aqui uma pergunta preliminar deve ser feita. Porque a Educação Patrimonial é necessária. A resposta, formulada de diversas formas, leva sempre a formulações que envolvem a “identidade cultural” e a “memória”. Pensada como processo de descoberta e valorização do patrimônio cultural, a educação patrimonial passou por mudanças de orientação recentes, a reboque das mudanças teóricas instituídas na forma de conceber estes conceitos.

Até pouco tempo falava-se em “alfabetização cultural”. Esta concepção, amplamente criticada ao longo da década de 2000, compreendia que o processo educativo se daria através da transmissão de certos códigos que permitiriam a leitura e a escritura (com uma ênfase significativa na primeira).

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA et al, 1999: 6).

O problema com esta concepção é que, ao enfatizar o processo de transmissão de um código que o “educando” não possui, para levá-lo a compreender o universo em que está inserido, pressupõe-se um código externo ao mesmo, trazendo uma nova questão: quem detém este código. Via de regra, o código do patrimônio cultural ficava restrito à intelectualidade institucional, que utilizava o “poder simbólico”(BOURDIEU,1989), para legitimar certos objetos como alvo de um olhar patrimonial.

Assistimos hoje a uma mudança de paradigmas, incorporando a noção antropológica de cultura, que compreende que há culturas múltiplas e que os códigos de leitura do universo circundante dos agentes sociais devem ser construídos por eles próprios e não “ensinados”. Este artigo se debruça sobre como esta mudança de orientação teórica foi construída e quais têm sido suas ações práticas e seus efeitos mais visíveis.

1. “Identidade cultural” e “memória coletiva”

Iniciaremos a discussão colocando entre aspas, como quem coloca em suspenso, alguns conceitos básicos para se discutir a noção de patrimônio e, em consequência, os termos sobre os quais podemos discutir a educação patrimonial. Começaremos por traçar um paralelo entre os tão em moda conceitos de “identidade” e “cultura”, cuja junção produz o amplo (pois pouco definido e definidor) conceito de identidade cultural.

Para tratar do conceito de identidade é necessário ter em mente seu par dialético: a identidade só existe frente a uma alteridade que lhe dê sentido de coerência. A alteridade é necessária para a constituição de si, mas ao mesmo tempo é ameaçadora, pois desestabiliza o conforto dado por verdades estáveis. O fortalecimento da identidade coletiva, como forma de coesão leva a uma costura que apazigua este receio do outro e permite conformar uma sensação de comunidade, ainda que, como Bauman alerta, esta comunidade já está perdida ao mesmo tempo em que ela intenta se reconstituir.

“Identidade”, a palavra do dia e o jogo mais comum da cidade, deve a atenção que atrai e as paixões que desperta ao fato de que é a substituta da comunidade: do “lar supostamente natural” ou do círculo que permanece aconchegante por mais frios que sejam os ventos lá fora. (...) O paradoxo, contudo, é que para oferecer um mínimo de segurança e assim desempenhar uma espécie de papel tranquilizante e consolador, a identidade deve trair sua origem; deve negar ser “apenas um substituto” — ela precisa invocar o fantasma da mesmíssima comunidade a que deve substituir. A identidade brota entre os túmulos das comunidades, mas floresce graças à promessa da ressurreição dos mortos (BAUMAN, 2003, p20).

A ressurreição, aparente construção ou invenção da identidade será o mote central para a formação dos Estados Modernos. O interesse em unir segundo um mesmo espírito grupos com características, origens e desejos tão diversos quanto aqueles que se agrupam debaixo da alcunha nacional levou a escolhas e a partir destas, constituiu-se - sem aparente espaço para o contraditório - a idéia de “um mesmo povo, uma mesma identidade, uma mesma cultura”.

Para além de uma única língua, lei e raça, a identidade nacional moderna prescinde de uma sensação de

unidade e consenso. É neste momento que, de braços com a *invenção da nação*, se dá a *invenção da identidade* e a *invenção da cultura*.

A afirmação de uma identidade consensual tinha papel fundamental também no posicionamento das nações perante as outras, fortalecendo seu discurso e permitindo expressar suas potencialidades distintas face ao contexto internacional. A forma como esta identidade seria construída, que elementos culturais seriam pinçados do cotidiano intra-nacional para ser levantado ao status de caráter identitário seria definidor de como aquele mesmo Estado seria visto pelos seus outros. Considerando a imagem que a nação quer construir para si num determinado momento, certos processos são privilegiados, e outros tantos são apagados.

A descoberta da cultura popular foi, em larga medida, uma série de movimentos "nativistas", no sentido de tentativas organizadas de sociedades sob domínio estrangeiro para reviver sua cultura tradicional. (...) De maneira bastante irônica, a idéia de uma "nação" veio dos intelectuais e foi imposta ao "povo" com quem eles queriam se identificar (BURKE, 2010, p37).

No entanto, por ser uma invenção, a identidade nacional não é menos efetiva: não se trata de uma ficção sobre o real, mas da própria instituição deste através de discursos. A identidade, como discurso, só pode efetivar-se ao ser legitimada, transformada em capital simbólico apropriado pelo Estado. O capital simbólico, conceito descrito por Pierre Bourdieu, diz respeito às categorias de percepção, princípios de visão, sistemas de classificação, esquemas classificatórios e cognitivos.

A construção de discursos identitários para a nação diz justamente da produção de modos de ver esta nação. Uma vez que produz a forma de ver o mundo, a disputa pelo poder simbólico se dá de maneira conflituosa, onde cada campo deseja impor seus esquemas classificatórios sobre os outros. No caso da construção da identidade nacional deve se levar em conta tanto o processo interno, onde determinadas classes teriam sua forma de visão legitimada como legitimadora de determinadas práticas como identitárias, quanto o contexto inter-nacional, onde as escolhas deste ou daquele elemento podem resultar em acumulação de capital simbólico frente às outras nações.

O conceito de cultura também tem uma história que culmina aos poucos na cultura como cultura nacional no período de conformação das nações. Suas primeiras acepções estão vinculadas a um juízo de valor que determinava uma hierarquia nos valores culturais e determinava justamente através da eleição de valores que se considerava "superiores", o que faria parte do conjunto a se evidenciar.

A palavra cultura teve vários sentidos no decorrer da História: seu sentido mais antigo é o que aparece na expressão "cultivar o espírito". Este é o "sentido A" que vou designar como "cultura valor" por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem; ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p23).

Se a "cultura" origina-se com a idéia de "cultivo", aos poucos vai sendo dotada de uma percepção de certo refinamento, quase sinônimo de "civilização". *"Na França e na Inglaterra, os usos das palavras "cultura" e "civilização" se sobrepuseram: ambas foram, progressivamente, sendo usadas para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se "culto" ou civilizado"* (THOMPSON, 1995, p168). Apenas na Alemanha podemos ver surgir, com o termo *kultur*, uma percepção de diferença mais profunda entre cultura e civilização. Enquanto a segunda estaria vinculada à difusão de certos valores das elites de certos povos (o que justifica nestes locais sua aparente cola com o conceito de cultura), a primeira se conformaria com ênfase nos valores locais, que se afirmariam como libertação do julgo dos valores dos "outros". No entanto, em ambas as compreensões do termo, há *uma* cultura verdadeira, seja aquela que é levada a todos indiscriminadamente seja aquela que é verdadeira para um povo. *"A concepção clássica privilegia alguns trabalhos e valores em relação a outros; trata esses trabalhos e valores como a maneira pela qual os indivíduos podem se tornar cultos, isto é, enobrecidos na mente e no espírito"* (THOMPSON,

1995, p168).

As invenções ou criações citadas, para de fato fazerem efeito, devem dissimular seu caráter convencional. É necessário naturalizar a identidade e a cultura para que estas sejam introjetadas e vividas dentro de certa coesão. Neste processo a educação tem papel fundamental, pois permite disseminar massivamente os valores referentes a estas identidade e cultura imaginadas.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2001,p50).

Neste ponto, outro processo convencional entra em jogo: a criação da História Nacional, que dá suporte a uma percepção de origem compartilhada. Hall nos fala de como a narrativa produtora da cultura nacional se faz, através de cinco premissas fundamentais: 1) a narrativa da nação, "tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular"; 2) a ênfase nas origens – "os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história"; 3) a invenção da tradição – "um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado"; 4) o mito fundacional: "uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não de um tempo 'real', mas de um tempo 'mítico'"; 5) a idéia do povo original – "mas, nas realidades do desenvolvimento nacional, é raramente esse povo primordial que persiste ou que exercita o poder" (Ver HALL, 2001: 52-56).

Através então da *narrativa da nação*, da *ênfase nas origens*, da *invenção da tradição*, do *mito fundacional* e da *idéia do povo original*, que se conformaria aos poucos a narrativa da História Nacional, por sobre a qual se constituiria e perpetuaria a cultura pinçada como exemplar e a identidade inventada para a coesão nacional. No caso da construção da identidade brasileira, valores como a origem e a tradição aparecem como centrais nos primeiros esforços desta construção. Mais ainda, esta construção, que passa por questões de Estado, apropria-se de capital simbólico acumulado pelos intelectuais modernos como premissa de legitimação desta crença. Autores como Gilberto Freire e Sergio Buarque de Holanda, ao investigarem questões de uma certa identidade originária do Brasil assumem um processo de fundação desta mesma identidade: dizem o que ela é e deve ser: a legitimam.

É na memória coletiva que atua esta narrativa fundadora da nação. Partindo-se de uma noção de memória que a compreende como seletiva e presentificada, assumimos aqui que a memória coletiva será construída, tecida e alterada continuamente. Mais ainda, deve-se atentar para a relação entre a memória e a educação evidenciada pela idéia de transmissão da memória.

Será apenas a partir da década de 60, com os questionamentos às metanarrativas que desaguam nas concepções pós-modernas, que os conceitos de identidade e cultura vão ser recolocados. A necessidade de incorporar os discursos das minorias leva aos poucos à ampliação e ao questionamento da identidade e da cultura da maneira como eles estavam expressos até então. Em ambos os casos, observa-se um movimento de pluralização. Fala-se agora em identidadeS e culturaS.

Com o surgimento da antropologia, uma nova concepção de cultura se evidencia. Privilegiando uma percepção inicialmente centrada nos esforços científicos para compreender as diferentes formas de viver dos grupos étnicos, esta concepção originalmente ainda mantinha certa compreensão positivista e colocava a cultura dos povos "primitivos" abaixo da dos povos "civilizados", mas não negava a estes a percepção de uma cultura própria. Aos poucos este conceito se amplia para possibilitar a inserção das diversas culturas como "equivalentes".

O segundo núcleo semântico agrupa outras significações relativas à cultura: é o “sentido B” que vou designar de “cultura-alma coletiva”, sinônimo de civilização. Desta vez, já não há mais o par “ter ou não ter”: todo mundo tem cultura. Essa é uma cultura muito democrática: qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p23).

A emergência de outras identidades – étnicas, regionais, de gênero – levou ao questionamento da identidade nacional que se pressupunha coesa e estável. A compreensão da existência de várias culturas dentro de um mesmo grupo nacional leva necessariamente ao deslocamento das identidades.

Este breve exame solapa a idéia da nação como uma identidade cultural unificada. As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL: 2001, p.65).

Ao desnaturalizar “a identidade”, discutindo-a no plural e a compreendendo como construção que se refaz continuamente, permitimos que outras identidades, marginais e historicamente oprimidas, possam ganhar espaço e forçar sua presença e discussão em espaços antes proibidos. Podemos verificar esta nova orientação e suas possibilidades de abertura inscritas na Escola dos Anais, em que a “pequena história” ou a “história da vida cotidiana” passam a ser contadas. Também podemos verificar mudanças ao incorporar ao ensino da língua formal, características regionais e étnicas. No campo patrimonial, a ampliação se dá através da incorporação de outros “bens” ao escopo do que se considera herança cultural, bem como através da mudança na perspectiva de olhar, selecionar e classificar o patrimônio.

1. Acerca do patrimônio

Se os primeiros conceitos ligados ao patrimônio remetem a questões jurídicas, aos poucos este termo se consolidou em torno da noção de valor, que permite “selecionar” dentro de um universo cultural, aquilo que se destaca como possível legado às gerações futuras. Por um bom tempo, os critérios que determinavam esta seleção estavam vinculados às disciplinas clássicas e aos especialistas. O patrimônio era visto como parte da Cultura Nacional, que servia para solidificar a coesão da Identidade Nacional, que já exploramos anteriormente e que estão ligadas à formação dos Estados Nacionais modernos.

Com as novas orientações presentes desde a década de 1970 nos estudos do patrimônio no Brasil – que correspondem igualmente à ampliação dos conceitos de identidade e cultura – o discurso institucional começou a interessar-se cada vez mais por aspectos intangíveis da cultura brasileira, culminando com a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial – PNPI, instituído pelo Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Este último foi expandido, incorporando a metodologia desenvolvida no âmbito do CNRC que atualmente está sendo disseminada através do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC).

Indagações sobre quem tem legitimidade para selecionar o que deve ser preservado, a partir de que valores, em nome de que interesses e de que grupos, passaram a pôr em destaque a dimensão social e política de uma atividade que costuma ser vista como eminentemente técnica. Entendia-se que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história “oficial”, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira – os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (LONDRES, In IPHAN: 2000, p. 11).

O antigo modelo de seleção dos bens de natureza patrimonial, que muitas vezes não percebia seu caráter

impositivo, desgastou-se imensamente no tocante ao relacionamento da população com a noção de patrimônio, pois além dela não ser ouvida durante o processo de seleção dos bens, percebia que o processo não a retornava muito além de sanções sobre o uso que fazia dos edifícios patrimoniais. Esta prática tratava a narrativa histórica contada pelo patrimônio (usualmente correspondendo ao patrimônio material) como a História das grandes narrativas fazia: os grandes “fatos” eram selecionados e destacados do restante, pretensamente para falar de uma herança comum compartilhada.

O uso do tombamento como modelo hegemônico (para não dizer único) de salvaguarda foi de tal modo enraizado que a noção de patrimônio para o senso comum está diretamente vinculada a ele. A necessidade de preservação tornou-se um critério difundido na seleção dos bens, o que levou os dois conceitos a serem muitas vezes confundidos. Neste sentido, não foi aberto espaço para uma compreensão do valor de bens que prescindiam de processos de preservação mais concretos.

A introdução do conceito de referência, nas novas orientações metodológicas - absorvendo uma compreensão pensada desde o anteprojeto de Mário de Andrade e sedimentada teoricamente pelo CNRC - leva à necessidade de outra compreensão da finalidade do trabalho e ao mesmo tempo de certos cuidados para não criar contradições. Como discutido ao falar da importância da constituição da identidade para a conformação dos Estados Nacionais Modernos, o tombamento, vinculado à seleção dos bens que parecem de interesse para fins patrimoniais, na verdade é também um ato de poder simbólico, atribuindo a determinados bens específicas características que os colocam como parte de um legado “nacional”. Nesta constituição, a força do habitus de determinadas disciplinas se exacerbam frente a outras, o que, no caso do patrimônio material, recairia nas mãos dos arquitetos.

No processo proposto pelo INRC a seleção dos bens não fica a cargo apenas do grupo de técnicos institucionalizados. A idéia é que a população atue e estabeleça os critérios que determinariam a seleção e classificação dos bens. Neste sentido, a noção de referência passa a expandir os valores associados ao patrimônio, que historicamente estiveram predominantemente vinculados aos valores artísticos e históricos. Outra mudança importante na incorporação da noção de referência cultural vincula-se à necessidade imperativa de participação das comunidades envolvidas na metodologia de seleção e identificação dos bens. *“Entretanto, é preciso incorporar efetivamente a participação da sociedade nesse processo, o que significa criar mecanismos que assegurem algum nível de representatividade a essa participação”*(FONSECA: 2005, p. 221).

Para além disto, as novas metodologias ampliaram a própria percepção do que caberia no “balaio do patrimônio”, ampliação possibilitada pela ênfase maior, desde 2001, nos bens de natureza imaterial.

Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura (IPHAN, 2010, p29).

Desta forma, mais que ampliar o conjunto dos bens que “cabem” no discurso patrimonial, o intuito das novas orientações é ampliar os sistemas de leitura e valoração dos bens. Cabe salientar, entretanto, que quando se fala destas leituras (ou critérios) que levariam à eleição de determinados bens como patrimônio, deve-se ter sempre em mente que o “povo” também está submetido à lógica anterior. Ele também se apropria de certa percepção de antiguidade e valor artístico como critério para eleição dos bens.

Outro fator que aponta numa mudança institucional na perspectiva do trabalho com o patrimônio foi a

expansão e diversificação do corpo técnico. *"A inclusão de museólogos, historiadores e cientistas sociais nos quadros técnicos da instituição já constituiu um primeiro passo para que se elaborem leituras mais abrangentes e socialmente significativas"*. (FONSECA: 2005, p. 221)

As equipes multidisciplinares certamente constituem avanços, mas o que se observa bastante na prática é uma resistência na atuação interdisciplinar. A disputa simbólica do saber como poder foucaultiano leva a atuação destes profissionais a acontecerem muitas vezes de maneira apartada. No caso da atuação dos arquitetos, pelo próprio modelo de formação profissional, percebe-se uma dificuldade em compreender as relações simbólicas associadas pela comunidade a um determinado edifício e sua atuação geralmente se restringe aos aspectos físicos e históricos dos edifícios.

Discutiremos a seguir algumas questões relativas a esta questão específica, na qual a discussão acerca da educação patrimonial se evidencia.

1. A educação patrimonial... caminhos

As mudanças significativas no arcabouço conceitual vinculado ao patrimônio - identidade, cultura, memória - levam hoje à necessidade de reflexão profunda acerca do tema. Se acabamos de afirmar uma mudança de orientação no próprio conceito e método de trabalho com o patrimônio, salientando a necessidade de participação popular cada vez maior, precisamos pensar em que medida a educação patrimonial pode colaborar como parte do processo de incorporação da participação popular nas ações relativas à sua memória.

Como vimos anteriormente, o próprio conceito de educação patrimonial vem sendo institucionalmente revisado no IPHAN. Se até o final da década de 1990 percebe-se uma postura educativa mais ortodoxa, ainda tomando por referência a idéia de ensinar como "transmitir" conhecimento, hoje a postura abarca necessariamente a idéia de construção coletiva do saber.

Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigam pra conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação ao com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial (IPHAN, 2013).

Talvez esse caminho, ainda preliminar e por ser explorado, possibilite um maior engajamento da população local nas práticas patrimoniais, pela sua proximidade com os bens que seriam elencados. Estariam estabelecidos critérios referenciais para as realidades locais e a memória de cada um dos grupos identitários. No entanto, não se pode perder de vista a historicidade do conceito de patrimônio para esta mesma população, que também interpreta este signo a partir de um olhar que o vincula à excepcionalidade e à tradição. Seria necessário aprofundar os inventários e discutir com a população seus critérios, como ato instituidor e valorizador de sua identidade, mas o primeiro passo para isto deve passar pelo reconhecimento. Reconhecimento do outro, no caso dos profissionais e técnicos institucionais, reconhecimento de si, no caso das comunidades.

A mudança de paradigma no campo patrimonial, adotando cada vez mais a noção de referência no lugar da noção de patrimônio, possibilita uma ênfase maior na construção coletiva do saber. Ao invés de fazer uso da compreensão da "alfabetização patrimonial" no sentido de ensinar às pessoas aquilo que elas deveriam valorizar, parte-se da orientação inversa: é a partir do que é trazido pela população que a noção de referência se inscreve - o que constitui uma aproximação com o método de Paulo Freire. Grupos e classes distintas podem tomar por referência bens distintos e mais ainda, por motivações e valores distintos. Não se trataria de abandonar totalmente a percepção de que alguns bens merecem destaque na cultura de um grupo, mas sim de fazê-lo tomando por base a própria ênfase dada pela população.

Podemos perceber atualmente mudanças significativas nas perspectivas de atuação da educação

patrimonial nesta direção. Este ano (2013) o IPHAN lançou um novo material educativo integrado ao Programa Mais Educação, que incorpora a metodologia do INRC a práticas de ensino em escolas. A adesão ao projeto é voluntária e *“faz parte do currículo como tema transversal, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os jovens do ensino básico e médio para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural”*(IPHAN, 2013, p3). Sua metodologia leva os alunos a um contato com a noção de referência cultural e a práticas de pesquisa de campo que levariam a um maior contato com o conhecimento acerca da história local tanto proveniente dos documentos oficiais quanto dos relatos orais. Entretanto, percebe-se ainda uma ênfase na separação entre o conhecimento construído com os alunos e as ações de proteção, decididas e implementadas usualmente de modo institucional e com pouca participação popular. Além disto, trata-se de uma prática constituída institucionalmente e circunscrita às escolas

Obviamente, alguns problemas adviriam desta noção e não podemos nos furtar de falar deles. O primeiro deles é o distanciamento perceptível das pessoas com as práticas patrimoniais, resultado do afastamento das instituições em relação à população e das suas antigas práticas de atuação, que vimos anteriormente levar mais a um receio das sanções que a patrimonialização pode produzir que o seu contrário. Este distanciamento, no campo da cultura de um modo mais abrangente, levou a um vácuo que foi prontamente preenchido pela chamada indústria cultural.

Os valores da cultura de massa vão impregnar significativamente os critérios artísticos/estéticos e, devido ao seu poder econômico e político e à sua grande capacidade de difusão, vão mesclar-se naturalizadamente aos valores “cultivados” localmente.

O terceiro núcleo semântico, o “sentido C”, corresponde à cultura de massa e eu o chamaria de “cultura-mercadoria”. Aí já não há julgamento de valor, nem territórios coletivos da cultura mais ou menos secretos, como nos sentidos A e B. A cultura são todos os bens: todos os equipamentos (como as casas de cultura), todas as pessoas (especialistas que trabalham nesse tipo de equipamento), todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, tudo que contribui para a produção de objetos semióticos (tais como livros e filmes), difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Tomada nesse sentido, difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros, carros ou qualquer outra coisa (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p23).

Se o deslocamento gerado pela percepção da cultura como “alma” de um povo, apartando-a da vida cotidiana já produzia um problema pelo próprio distanciamento entre as pessoas e sua “própria” cultura, no caso da mercantilização da cultura isto se agrava e impõe desafios delicados à mesma.

A categoria cultura-mercadoria, o terceiro núcleo de sentido, se pretende muito mais objetiva: cultura aqui não é fazer teoria, mas produzir e difundir mercadorias culturais, em princípio sem levar em consideração os sistemas de valor distintivos do nível A (cultura-valor) e sem se preocupar tampouco com aquilo que eu chamaria de níveis territoriais da cultura, que são alcançadas pelo nível B (cultura-alma) (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p25).

Ignorar esta dimensão contemporânea da cultura seria no mínimo agir de maneira ingênua. A cultura de massa produz interferências significativas na própria maneira de compreender a cultura e nas outras concepções conceituais da mesma. Ela atinge tanto a cultura-valor, instituída usualmente nos meios acadêmicos da elite quanto a cultura-alma, vinculada usualmente às noções de cultura popular. Tanto uma quanto outra se vêem hoje obrigadas a dialogar com o valor econômico da cultura e se bem articulado isto pode até mesmo promover mudanças materiais na vida dos produtores da cultura. No entanto, assistimos talvez, a reboque da mercantilização da cultura, a um solapamento violento da compreensão de cultura como prática “apropriada” (no sentido de apropriação, mas também de adaptação).

Outra questão que se coloca é a definição ainda bastante abrangente do que seja o “povo” para quem as práticas educacionais se voltariam e com quem se construiria, através da participação decisória, as noções de referência cultural. No caso brasileiro há ainda o agravante de que a participação popular vem sendo clamada em diversas áreas, mas ainda foi pouco alcançada, e não será diferente nas práticas de educação patrimonial. Questões como “Educação patrimonial para quem” passam a ser relevantes justamente na medida em que ela possa ser um instrumento não só de troca e acesso ao conhecimento popular, mas para que de fato ela se inscreva como ação que possibilite a participação da população nas decisões acerca do que e como preservar.

Tomando a pedagogia do oprimido por referência, pode-se esboçar uma educação patrimonial que não tenha apenas como único e principal objetivo a valorização da cultura em si mesma, folclorizada e quase autônoma, mas sim da mesma enquanto prática de grupos sociais capaz de levar a população à consciência de si e de sua situação de oprimido e levá-las a agir em prol de sua libertação. No campo cultural, por mais difícil que seja, é necessário perceber as estratégias de dominação produzidas pelas próprias noções de identidade e cultura em seus significados usuais e avançar rumo a uma incorporação de valores próprios que não permitam escondê-las.

Quando os meios de comunicação de massa ou os Ministérios da Cultura falam de cultura, querem sempre nos convencer de que não estão tratando de problemas políticos e sociais. Distribui-se cultura para o consumo, como se distribui um mínimo vital de alimentos em algumas sociedades. Mas os agenciamentos de produção semiótica, em todos esses níveis artísticos, as criações de toda espécie, implicam sempre, correlativamente, dimensões micropolíticas e macropolíticas (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p25).

No lugar de seguirmos batendo palmas para certas práticas de valorização que levam à estigmatização folclorizante da cultura, devemos perceber como as culturas podem ajudar a redefinir identidades mais livres e menos excludentes. Entendemos que a educação patrimonial, se pretender ampliar a conscientização e a participação acerca dos valores apropriados poderá ser uma ferramenta significativa não apenas de preservação de valores culturais, mas também de crítica historicizada a esses valores e de luta pela emancipação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmund. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

CHOAY, F. *A Alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70, 2000.

FONSECA, M.C., *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

GUATTARI, F. E ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação. Apresentação de Célia Maria Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. – Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

Patrimônio cultural imaterial: para saber mais – Brasília, DF: IPHAN, 2007

[i] Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ). Professora Adjunta do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Nordestanças/UFAL. E-mail: jumichaello@yahoo.com.br.