

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

IRENE DA SILVA FONSECA DOS SANTOS

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL:
LEITURA CRÍTICA DOS CONCEITOS E
SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**

PONTA GROSSA
2008

IRENE DA SILVA FONSECA DOS SANTOS

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL:
LEITURA CRÍTICA DOS CONCEITOS E
SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marques do Vale

PONTA GROSSA
2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S237p Santos, Irene da Silva Fonseca dos
Patrimônio histórico-cultural : leitura crítica dos conceitos e suas implicações na prática escolar . / Irene da Silva Fonseca dos Santos. Ponta Grossa, 2008.
130f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Antônio Marques do Vale

1. Patrimônio histórico. 2. Cultura. 3. Conceito. 4. Educação. 5. Poder. I. Vale, Antônio Marques do II. T.

CDD: 363.69

TERMO DE APROVAÇÃO

IRENE DA SILVA FONSECA DOS SANTOS

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL: LEITURA CRÍTICA DOS CONCEITOS E
SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Antônio Marques do Vale
UEPG


Prof. Dr. Ivan Aparecido Manuel
UNESP


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG

Ponta Grossa, 27 de março de 2008

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível devido à colaboração, em especial, de minha família; também ao incentivo de inúmeros amigos: ainda que sem nominá-los. À minha família e aos amigos, deixo expressa minha gratidão.

Meu reconhecimento ao meu Orientador Prof. Dr. Antônio Marques do Vale e aos demais membros da Banca: Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel (UNESP, Franca), Prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG); pelas contribuições na qualificação, à Prof^a. Dra. Maria José Dozza Subtil (UEPG).

A gentileza dos Professores da UEPG e de algumas Escolas Estaduais de Ponta Grossa em responderem ao questionário veio trazer estímulo para meus objetivos nos que se refere às questões patrimoniais.

Muito obrigada a todos e todas.

E a Deus, que é Pai e Amigo...

“Quando se sonha sozinho, é apenas um sonho. Quando sonhamos juntos, é o começo da realidade”.

Tebas das Sete Portas,

Quem a construiu?

Nos livros, figuram os nomes dos reis,

Foram os reis que arrastaram os grandes blocos de pedra?

Babilônia, destruída tantas vezes,

Quem tornou a reconstruí-la?

Em que casas da dourada Lima

Viviam os operários que a construíram?

A noite em que terminou a construção da Muralha da China,

Onde foram os trabalhadores?

Roma, a grande, está cheia de arcos do triunfo...

Quem os erigiu? (...)

(Bertold Brecht)

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da análise crítica e releitura do que, comumente se entende por Patrimônio Histórico-Cultural. Os objetivos foram: analisar os conceitos de Patrimônio, História e Cultura envolvidos nessa expressão e os jogos de interesses e poder implicados com as questões sobre origem, representações e empregos contraditórios da mesma realidade; e investigar os caminhos político-educacionais viáveis para que a Escola se torne a instituição onde crianças e jovens aprendam a preservar o Patrimônio Histórico-Cultural, a reinterpretar o passado de maneira crítica e a fazer que o espaço de cada um e de todos passe a ser construído de modo coletivo. Tanto a escolha do tema como do referencial dialético-crítico (Escola de Frankfurt); sobretudo Adorno e Horkheimer, é que, de fato, momentos de encontro, convocados pela história e pela arte, podem ser alienantes e de fetichização de produtos da indústria cultural. Para a maioria e, sobretudo, para jovens e crianças das escolas, resulta necessária reivindicar o direito a conhecer história criticamente, a desfrutar das obras de arte, sem consentir na perigosa interpretação das elites de poder. É uma investigação bibliográfica, com exame de fontes oficiais inclui também a etnografia ao realizar-se uma pesquisa de campo com Professores do Ensino Superior e com Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, referente a disciplinas de História, Geografia, Letras e Turismo. Responderam a questões abertas, quanto à dinâmica da sala de aula e à política das relações internas e de planejamento para que o chamado Patrimônio-Histórico Cultural seja inserido no currículo e programas escolares. A pesquisa deparou com o problema da educação formal referente a questão patrimonial, conforme respostas dos professores, o Patrimônio Histórico-cultural constitui riqueza de um povo e herança para futuras gerações. A proposta é que a análise crítica sobre cada elemento patrimonial, e conceito correspondente, não seja operada apenas por uma elite intelectual, e que a educação se apóie mais intensamente no uso crítico do Patrimônio no âmbito escolar, sobretudo, com a elaboração participada de programas. A educação não aceita o papel de reprodutora de estruturas educacionais de dominação e exploração. A análise possibilita indicar novas relações históricas e políticas mais democráticas, levando a sociedade a uma compreensão concreta sobre o patrimônio histórico-cultural e mais próxima de seus interesses.

Palavras-chave: Patrimônio histórico; Cultura; Conceito; Educação; Poder.

ABSTRACT

This dissertation is the result of critical analysis and reading of what, commonly is called as Historical Cultural Patrimony. The objectives were: the analysis of the concepts of power implicated with the questions about origin, representation and contradictory employment of the same reality; and to investigate the political and educational paths that are viable for the school to become the institution where children and youngsters may learn to preserve the Historical and Cultural Patrimony, to reinterpret the past in a critical way and to make that each one and all's own space may be constructed in a collective manner. The choice of the thematic as well of the dialectic critical reference alike (School of Frankfurt), above all Adorno and Horkheimer, is that, in fact, moments of encounter, called by history and by art, may be alienated and fantasied by products of the cultural industry. For the most e, specially, for youngsters and children in school, it results necessary to pursuit the right to known history in a critical manner, to enjoy art works, without consent in the dangerous interpretation of the power elite. It's a bibliographic investigation, with the examination of oficial sources including ethnography by realizing a field research with teachers in University and with teachers in Basic and Middle Learning in the public net, refering to the disciplines of History, Geography, Language and Turism. They answer to open questions, about the dynamics in the classroom and internal relations and planning politics for that the so called Historical Cultural Patrimony may be inserted in the curricular and school planning; The research halted with the problem of formal education refering to the patrimonial issue, according to the teachers answers, the Historical Cultural Patrimony constitutes the riches of a people e heritage for future generations. The proposition is that the critical analysis about each patrimonial element, and corresponding concept, not be operated only by an intelectual elite, and that education bases itself more intenselly in the critical usage of Patrimony in the scholar space, above all, with the participate elaboration of programs. The education does not accept the reproductive role of educational structures of domination and exploration. The analysis may indicate new and more democratic historical and political relations, taking the society to a concrete comprehension about historical and cultural patrimony, and closer to its interests.

Key-Words: Historical Patrimony; Culture; Concept; Education; Power.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO PRIMEIRO – PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL	23
1.1 O Conceito Patrimônio em Evolução	23
1.1.1 Mudança em torno ao conceito de Patrimônio	29
1.2 Diferentes Elites e as pretensões do Patrimonialismo	32
1.2.1 Novas expressões de poder, a face imaterial do Patrimônio Cultural	41
1.2.2 Patrimônio Imaterial e superação: contra a dominação sobre culturas excluídas.....	45
1.2.3 Monumento Histórico e Sujeitos da História, Memória e identidade	50
CAPÍTULO SEGUNDO – CULTURA, REALIDADE E CONCEITO: AS RELAÇÕES COM O PODER	62
2.1 Cultura, um Conceito “Histórico”	62
2.2 Cultura, Poder e Liberdade.....	65
2.3 Cultura como História: não Definir, mas, Buscar.....	69
2.4 Controle da Vida Cotidiana	73
2.4.1 Alienação.....	74
CAPÍTULO TERCEIRO – PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL E PROJEÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA	86
3.1 Como o Patrimônio Envolve Grande Interesse Educacional (Primeira Questão do Questionário)	86
3.1.1 Professores do Ensino Superior	89
3.1.2 Professores do Ensino Médio	89
3.1.3 Professores do Ensino Fundamental	90
3.1.4 Os comentários	90
3.1.4.1 Professores do Ensino Superior	90
3.1.4.2 Professores do Ensino Médio	92
3.1.4.3 Professores do Ensino Fundamental	94
3.1.5 Resultados da pesquisa e discussões	96
3.2 Como os Professores Ofereceram suas Contribuições Através do Questionário (Segunda questão)	99
3.2.1 A facilitação do processo de ensino.....	100
3.2.2 Formação pessoal e cidadã	100
3.1.3 Criação de uma nova postura crítica	101
3.1.4 Visão nova de história nacional, regional e local	103
3.2 Propostas de Prática Escolar Crítico-Participativa	104
3.2.1 Inserção do Patrimônio em programas de ensino (segundo a Questão 2)	105
3.2.1.1 Professores do Ensino Superior	105
3.2.1.2 Professores do Ensino Médio	106
3.2.1.3 Professores do Ensino Fundamental	107
3.2.2 Superação dos “territórios” de cada disciplina	107
3.2.3 Atenção renovada às Diretrizes existentes.....	109
3.2.4 Propostas da autoria da dissertação.....	110
3.2.4.1 A emergência do Patrimônio Genético: nova configuração do Patrimônio	111
3.2.4.2 Propostas de novas práticas pedagógicas escolares e novo agir educativo com as comunidades	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	130

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre os conceitos de Patrimônio

Histórico-Cultural, e ter como objeto específico o seu uso na cidade de Ponta Grossa, é atitude resultante de produções na área de história e educação patrimonial. Assim, a escolha do tema em questão para a realização desta dissertação de mestrado, se fundamentou no projeto “História e Política Educacionais”, vinculado a uma das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e possibilitou interligar estudos históricos de Patrimônio Cultural e Educação.

Para conclusão da Graduação, Licenciatura em História, esta autora desenvolveu um trabalho monográfico com o título: *O carnaval pontagrossense na década de 1940*.

Outra pesquisa, desenvolvida num Curso de Especialização em Educação Patrimonial (2001), promovido por aprovação do Departamento de Métodos e Técnicas da UEPG, originou a monografia intitulada *Praça Getúlio Vargas: História e Memória*. Essa pesquisa, objetivando levantar a história da Praça Getúlio Vargas, a qual pelos mais antigos era chamada “Praça dos Bichos”, recolheu os discursos dos principais usuários da Praça, moradores do Bairro denominado “Nova Rússia”, onde a mesma está situada. A pesquisa documentou a relevância da Praça para Ponta Grossa, e o valor histórico a ela atribuído, pela cidade. Essa Praça é um espaço público antigo, que muitas pessoas guardam na própria história e entre as próprias lembranças. Ela já fora um dos principais centros de lazer da cidade, e até contribuíra como atração turística, mas com os anos perdeu seu público e a

relevância no contexto local. Atualmente, é de novo lembrada por sediar um centro de apoio, convivência e lazer para idosos.

O tema da Praça, e aqueles temas afins, foram elaborados conforme uma leitura crítica que, na sua essência, remetia a momentos históricos de produção de memória e cultura na cidade.

Para a dissertação presente, a pesquisa e a reflexão foram despertadas pela seguinte pergunta: Convocada de vários modos, a população chega a entender que a maior parte dos bens histórico-culturais, em geral preservados, significa elementos representativos de uma elite classista-intelectual dominante, associados a um passado brasileiro de preferências e exclusões? Para Chagas (2001), tais bens "... são vestígios, marcos, sinais, signos e símbolos que afirmam e confirmam a ótica da dominação. Este é um fato praticamente impossível de ser ocultado".

Assim, novas perguntas: Por que se deve estimar o Patrimônio? Por que preservá-lo, se não diz respeito à maioria? Para entender algum monumento, o porquê do preservar, é preciso captar a história da recepção do mesmo, desde sua origem até as práticas atuais. Trata-se de um debate histórico, mais do que de um exercício de reflexão. Visto dessa maneira, Patrimônio se torna campo de educação crítica, como também instrumento pedagógico.

A história local se encontra imbuída da questão sobre Patrimônio Histórico-Cultural. Em Ponta Grossa, é possível identificar um rico Patrimônio que inclui paisagens naturais, obras de valor arquitetônico e outros elementos que revelam a vida, a convivência, as tensões e a ação criativa de diferentes etnias. É um meio plural, no qual os habitantes estão inseridos, constando como partícipes da uma mesma história, como ressalta Luporini (1997) ao abordar o problema da preservação. É fato que a imensa maioria de órgãos, entidades e profissionais da

preservação se pauta por um conceito de Patrimônio Histórico-Cultural que se restringe apenas a edifícios e manchas urbanas, sem considerarem que a cidade é resultado da experiência social e do embate entre forças diferenciadas. E comete equívocos também, por julgar que é apenas conforme o momento atual e conforme as condições de existência presentes que se decide o que deve ser preservado ou não.

Esclarecedora a este respeito é a posição de Fenelon (1994, p. 225) quando assevera: “compete ao poder público (...) a preservação em todas as formas de trabalhar esta questão na cidade”.

Mas, o que significa a incluir diferentes formas de preservar a cidade?

Basicamente, é “não confundir patrimônio com a idéia de velho, o antigo”, como se isso fosse a História. “A história não é o antigo, nem o velho, nem o bonito, nem aquilo que é ‘digno’ de ser preservado. A história (...) da cidade é, talvez, exatamente a confusão em que ela vive” (p. 225).

Entretanto, pelo estímulo da leitura dos bens culturais, é possível conseguir o desvelamento acerca dos motivos historiográficos que levam a fixar marcos históricos; uma leitura crítica torna possível revelar outras histórias ou outros conceitos sobre Patrimônio e Cultura, que não aquela história política, que reverencia “apenas a história de vilões e heróis”. Isso é o que ressalta Fenelon (1989, p. 120):

Uma história que não seja apenas referente a feitos e obras dos grandes vultos e, por isso mesmo, uma história unicamente política. A predominância da história política vem dessa valorização, eu diria excessiva, dos acontecimentos, dos fatos, dos heróis, das pessoas que fizeram isso ou aquilo (...).

Portanto, “esse tipo de história unilateral acaba por empobrecer de fato o caráter de um marco histórico, demarcando uma determinada escrita da história representativa de uma concepção positivista da mesma, caracterizada pela idéia de um conhecimento absoluto, definitivo, pois comprovado pelos fatos”. Segundo esse tipo de concepção positivista, e unilateral, as mudanças “ocorrem de maneira mecânica num encadeamento de causas e conseqüências” (CRUZ, 1996, p. 67).

O trabalho objetivou investigar os fundamentos da Linha de Pesquisa “História e Política Educacionais” e, além disso, conectar os estudos de Patrimônio Histórico-Cultural com a prática educacional junto às crianças e jovens escolares, como também à população adulta.

Entende-se que qualquer transformação pedagógica, e igualmente curricular, na área de História, deve passar pela apreensão da produção historiográfica que medeia o saber histórico. Conforme Saviani (1998, p. 11),

(...) o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E, no âmbito da investigação histórico-educativa, essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto da educação sob a perspectiva histórica.

Ainda é oportuno lembrar que uma crise atual do ensino de História está conectada com a própria crise que permeia o campo da produção do conhecimento; “a primeira, em grande parte, decorrente da segunda” (CRUZ, 1996, p. 67). O autor citado ressalta que, recentemente, uma série de trabalhos andou questionando os métodos tradicionais de ensino e os currículos oficiais, e prossegue:

(...) o modelo inquestionável tradicional tem-se caracterizado pela transmissão de conhecimentos inquestionáveis (...) Além disso, promove uma visão limitada do conhecimento, favorecendo a

formação de mentes acríicas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também acríica da sociedade, que passa a ser aceita, também, como pronta e acabada, portanto não passível de ser transformada. (p. 69).

Mas a História examina o processo de transformações/permanências em meio às tensões ocorridas nas sociedades. Também para compreender melhor as sociedades humanas, com suas diferenças e semelhanças em tempos antigos e no presente, se recorre à História. Ela facilita analisar os acontecimentos que marcam a vida e a vida dos indivíduos e a das sociedades.

A fundamentação crítica que esta Dissertação, situada no âmbito da política educacional, pretende buscar se torna relevante para um Professor de História. Muitas vezes, este se defronta com a demanda de trabalhar valores nacionais, regionais e locais, e fatores de relevância para a formação da cidadania, como sejam memória e identidade. Com esta pesquisa se pretende apontar que é fundamental para o ensino apreender o contexto. Aquele que apreende as coisas no seu contexto, ou que fornece explicações sobre o contexto das coisas que ensina, se capacita a reunir mais elementos de reflexão sobre o plural. Também conta com melhores possibilidades de transformar a realidade, do que um indivíduo que, porventura, contempla apenas o singular isoladamente.

As preocupações com um referencial teórico, segundo o qual se realiza o trabalho de interpretação e reflexão em torno à problemática abordada pela dissertação, conduzem à obra do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, a Escola de Frankfurt. Segundo Freitag (2004, p.10) o uso do termo “Escola de Frankfurt” se introduziu para designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, na década de 20, ficaram à margem do marxismo-leninismo clássico, fosse de linha militante, fosse de linha partidária. Um

dos membros mais eminentes de tal Escola foi Theodor Adorno. Para Adorno, que é fiel a muitas categorias de Marx, a cultura fica como que entregue a uma dinâmica de mercado, ou melhor, é determinada pelo mercado. Conforme a percepção de Adorno, a partir de uma “repugnante racionalização filosófica”, acontece como que uma destilação dos “valores”, os quais, então, são congelados em “bens culturais”. É o processo chamado por ele e pelos companheiros da Escola de Frankfurt por uma palavra que, em si, implica uma síntese: “indústria cultural”. A cultura, então, deve dar como perdida a sua “*raison d’être*”, o seu lado de liberdade criativa (ADORNO, 2001). A indústria cultural se manifesta como aquilo que promete e priva, ao mesmo tempo; promete liberdade e priva de liberdade (ADORNO, 1999, p.8).

Em Adorno, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt provê subsídios, verdadeiras armas, para todos os estudos culturais que desejam fornecer interpretação crítica da sociedade contemporânea. Ele não foi um pessimista, ao provocar a expansão de um emprego negativo do conceito “indústria cultural”. Na verdade, ele fundamentava e divulgava um pensamento que estivera presente desde o início dos estudos do grupo. Explica-se: a idéia diretriz, “indústria cultural”, é devida a Carl Grünberg, o primeiro que teve a direção do Instituto. Nele permanecendo até 1927. Grünberg já fazia acenos ao problema da “indústria cultural” desde 1911, quando iniciou a editar o *Arquivo de História do Socialismo e do Movimento Operário*. A indústria cultural – são palavras de Adorno - “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p.8). Efetivamente, Grünberg, com o espírito crítico que de modo geral iria caracterizar o grupo, confessava estar convencido de que “qualquer unidade de pontos de vista entre os colaboradores podia prejudicar os fins críticos e intelectuais da própria iniciativa” (ADORNO, 1999, p. 5). Não admitia

privilégio para esta ou aquela concepção, nem por interesse de partido nem por interesse de ciência; insistia em preferir a pesquisa e a força da razão crítica.

A postura de Grünberg se tornou a tônica do pensamento dos integrantes do grupo de Frankfurt. Formava-se uma “escola” de pensamento, entendida em sua dimensão crítica e com perspectiva aberta.

Por aí se vão situar Horkheimer e Adorno. Adorno estava convencido de que, no mundo moderno, o saber está a serviço do poder e que o desenvolvimento da razão técnica levou os homens a renunciarem à busca do sentido das coisas. Para o homem moderno, a fórmula substituiu o conceito, regra e probabilidade substituíram a causa. Sua crítica ao cientificismo dominante no mundo moderno põe em claro a indevida identificação entre progresso e mito. O que o Esclarecimento (Aufklärung) propunha como elevação intelectual se fez mistificação das massas; a pretensão de operar sobre a realidade através da “indústria cultural” resultou em aceitação do *status quo*: o conformismo substituiu a consciência individual.

Conforme Kellner (2001, p. 43-44), os estudos da Escola de Frankfurt, inaugurando a crítica da comunicação nos anos 30, combinaram a economia política dos meios de comunicação com a análise cultural dos textos e com a recepção, pelo público, dos efeitos sociais e ideológicos da cultura e da comunicação de massas. Os frankfurtianos, que cunharam a expressão “indústria cultural” – da qual, como foi dito, Adorno se serviu freqüentemente, indicavam, através dela, o processo de industrialização da cultura em vista da massa e dos imperativos comerciais do sistema. As suas análises indicavam a cultura como mercadoria, padronização e massificação. A função específica dos produtos era legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes, como também integrar os indivíduos nos quadros de uma determinada sociedade.

Adorno fez crítica aberta contra o aniquilamento do espírito representado pela ação da indústria cultural:

As elucubrações da indústria cultural não são nem regras para uma vida feliz, nem uma nova arte da responsabilidade moral, mas exortações a conformar-se naquilo atrás do qual estão os interesses poderosos (ADORNO, 1986, p. 98). (SAMPAIO, 1995, p.5).

A indústria cultural bloqueava, pois, a possibilidade da autonomia dos indivíduos, e estes, alienados por essa falsa “guia dos perplexos” e sem um pensamento crítico, não enfrentavam lucidamente os seus conflitos (SAMPAIO, 1995). A indústria cultural era apresentada, em especial, por Adorno e Horkheimer, como um conjunto de artefatos culturais produzido para consumo massivo. Nessa integração no processo de produção industrial, ficava domesticada a massa; liquídava-se a cultura de massas, a que surge espontaneamente no contexto da vida cotidiana e popular. Um processo que significava reprodução do capital visto que, para Adorno, o que primeiramente se elaborava era o consentimento para o consumo dos produtos culturais e de outros bens. Entende-se que o processo de encontro com os monumentos culturais vários também participaria na ambigüidade dessa reprodução. Participação negativa, sobretudo, quando o discurso de divulgação e de reflexão sobre o passado, o presente e o futuro de uma comunidade torna os diferentes monumentos reféns de poucos planejadores, de uma elite pensante e interessada em si própria. O fenômeno da indústria cultural se dá sempre que, sufocada a autonomia dos sujeitos, e obstruída a discussão livre e ampliada, se elabora duvidoso consentimento em vista de consumo de bens culturais, ou outros. Diante do Patrimônio Histórico, a indústria dos bens materiais também revela interesse pela preservação. Ela promove a alienação dos sujeitos quando contribui para a preservação com o fim de – e não é raro acontecer – vender sua própria

imagem e divulgar os próprios produtos. Disso não escaparia a oferta de patrocínio das Tintas Ypiranga em favor da pintura das fachadas do Bairro do Recife Antigo, em 1993, no início da revitalização. Indústria, indústria cultural, e também patrimônio cultural andam muito próximos um do outro.

A dissertação trabalha a crítica adorniana enquanto denúncia contra os que administram a ação de indústria cultural, preocupados especialmente em divulgar a si próprios e contrários à participação crítica de todos (SAMPAIO, 1995, p. 5). É um universo administrado no qual a liberdade do espírito, uma liberdade política, padece aprisionada pelas leis de mercado e semelhantes. Faz lembrar o mando de Ulisses sobre os seus remadores. Ambos, senhor e grupo de trabalhadores, parecem subsistir, mas se aniquilam na dialética do iluminismo e na ilusão, entre Cyla e Caríbdis: quem tem de remar, ouvidos tapados, deixa de lado o que está ao lado e se faz prático; e Ulisses, o senhor de terras, atado ao mastro e privado de forças, tem seu poder aumentado, porque os servos obedecem e porque (restringindo-se e regredindo) abandona o lado da independência ao servo que trabalha a coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 1999, p. 52-56). A dissertação adverte que a situação de poder, em torno à qual o Patrimônio Histórico-Cultural gravita, é de assustadora ambigüidade: um poder ambíguo se tem salientado sempre que os diferentes Patrimônios são trazidos para a arena do debate.

Com sua história de presença em estudos e discussões em torno ao Patrimônio Cultural, Chauí (2006, p. 114) pôde destacar que “mais recente do que a idéia de cultura é a de patrimônio cultural”. Comentou que esta idéia surgiu somente com a invenção da idéia de Nação, no século XIX, e que a idéia de Patrimônio Cultural costuma associar-se a três aspectos: o conjunto de monumentos, documentos e objetos que constituem a memória coletiva; as edificações cujo estilo

desapareceu e cujos exemplares devem ser conservados a título de lembranças do passado da coletividade; e, por último, as instituições públicas encarregadas de zelar pelo que foi definido pela coletividade, como bibliotecas, arquivos, museus, centros de restauro e de preservação de documentos, monumentos, edificações e objetos antigos.

Em associação a esses dados, se deve destacar o surgimento de um poder, de uma classe política ou burocrática, envolvida com o Estado, direta ou indiretamente, com o funcionamento de tais instituições.

Nessa perspectiva, o trabalho de dissertação buscou uma releitura do (múltiplo) conceito Patrimônio Histórico-Cultural. Não se deixou de lado a questão do monumento. Ao tratar de um determinado monumento ou de um acontecimento histórico e cultural, o professor/educador poderá perceber, ou não, que o livro didático adotado, ou outras celebrações dos programas curriculares, vieram priorizando leituras unilaterais e impositivas, explicações excessivamente interesseiras.

Os alunos, ao estudarem sobre um determinado monumento, ou ao visitarem, por exemplo, um busto do Duque de Caxias ou do Visconde de Taunay, certamente a primeira coisa que ouvem é que são heróis, personagens muito importantes da história. Mas, cabe sempre perguntar se tais heróis possuem mesmo os méritos de que os quiseram coroar. Teria o Duque de Caxias vencido tão numerosas batalhas justamente, e sozinho?

Cerri (2003), tratando de festas nacionais e uso do saber histórico na formação crítica do cidadão, sugere outro questionamento: “fazer festa ou protestar”? Num artigo, ele aborda a chegada de Colombo à América, evento que, na história posterior, ganhou espaço em muitas comemorações. As comemorações

não fazem memória de um encontro de povos e culturas – não, portanto, o festejar –, mas se tornam a oportunidade de um debate sobre o significado do descobrimento da América, debate que, de fato, terá de envolver prioritariamente personagens atuais, habitantes da Europa e das Américas. Donde se impor a rediscussão sobre o papel de Cristóvão Colombo. Ele poderá ser visto como um inaugurador de um genocídio de indígenas e depois negros? Ou um grande herói?

O primeiro capítulo, denominado “Patrimônio Histórico-Cultural”, discorre sobre a origem de tal conceito. Nas origens, fazia repercutir referências à presença do Estado, das instituições estabelecidas e do poder das classes sociais dirigentes. Os conceitos passam por modificações. Dessa maneira, o termo usado como título se ampliou desde a criação do SPHAN, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (década de 1930, com associação ao nome de Rodrigo Melo Franco de Andrade). Mais recentemente, a denominação se modifica novamente, de modo que se fala de Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível no Decreto 3551 de 4 de Agosto de 2000. Descortinava-se outro panorama e se enfrentava outro desafio, o de nova análise de passadas correlações de forças.

É correto, conforme Abreu e Chagas (2003), afirmar que uma revolução silenciosa se processa quando segmentos da sociedade civil, com seus saberes tradicionais e locais, se associam a certos profissionais de dentro do aparelho de Estado e detentores de específicos saberes. Um novo conceito de Patrimônio Cultural ia abrindo caminho. Social e politicamente, se constrói um acervo amplo e diversificado de expressões culturais em diferentes áreas: línguas, festas, rituais, danças, lendas, músicas, saberes, técnicas e muitos fazeres.

O segundo capítulo examina outro conceito, “Cultura”. A ampla área de conhecimentos sobre esse conceito e sobre problemas afins motivou a reflexão de

muitos estudiosos, que foi aprofundada graças ao encontro com culturas singulares e à instigação da busca por princípios universais da cultura.

O terceiro capítulo da dissertação apresenta uma pesquisa de campo com professores da Rede Estadual de Ensino em três níveis: fundamental, médio e superior. Os professores responderam a um questionário de apenas duas perguntas abertas¹. Elas se referem basicamente à dinâmica da sala de aula e à política das relações internas e de planejamento para que o chamado Patrimônio Histórico-Cultural seja inserido no Currículo e nos Programas Escolares. Entre os 20 Professores do Ensino Superior solicitados, 11 responderam ao questionário. Dos Ensinos Fundamental e Médio, responderam 16 Professores dentre os 30 que receberam o questionário. Na investigação, foi priorizado esse tipo, enxuto, de questionário por estas razões: que através das respostas fosse possível realizar análise em torno a um tema prático-político, como é o do uso dos bens culturais disponíveis na comunidade ou a ela acessíveis; facilitar o acolhimento ao pesquisador e a obtenção de resposta aprofundada.

Este trabalho também trata da possibilidade de programar atividades que despertem o interesse para com a preservação do Patrimônio local, que avivem a leitura crítica sobre os fatos correlacionados a um monumento; animem a população toda a cobrar discurso e ação mais críticos em torno às realidades que tais monumentos têm o poder de evocar. Ainda ajuda a olhar de modo socialmente construtivo as realizações do COMPAC (Conselho Municipal do Patrimônio Cultural), que recentemente promulgou a Lei nº 6.186 de 23 de junho de 1999, a qual, sobretudo, dispõe sobre a preservação do Patrimônio Natural e Cultural do Município

¹ Primeira pergunta: “Os Professores costumam dar explicações (conteúdos, motivação) aos seus alunos antes da visita a um monumento ‘histórico-cultural’, ou já na presença dele. De um ponto de vista crítico, o que Você explicaria sobre um determinado monumento histórico-cultural (elemento folclórico-cultural) aos seus alunos?”. Segunda pergunta: “Coloque aqui suas sugestões de propostas didático-metodológicas para a inserção do Patrimônio Histórico-Cultural nos Programas de Ensino.”

de Ponta Grossa, cria o Conselho Municipal de Patrimônio Cultural e institui o Fundo Municipal de Proteção do Patrimônio Cultural de Ponta Grossa.

No artigo 2, literalmente, se apreende que o Patrimônio Natural e Cultural do Município de Ponta Grossa é constituído por bens móveis e imóveis, de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, existentes em seu território e cuja preservação seja em conjunto de interesse público, dado o seu valor histórico, artístico, ecológico, bibliográfico, documental, religioso, folclórico, etnográfico, paleontológico, paisagístico, turístico e/ou científico.

A memória e a sua materialização através dos bens consubstanciados em Patrimônio Histórico-Cultural constam como importante temática, recente no âmbito da historiografia brasileira, bem como na produção acadêmica oriunda de Cursos de Pós-graduação do País. Temática ainda quase ausente nos processos de reflexão e planejamento nos diversos níveis escolares. Observações importantes, pois, abrindo o caminho à investigação, ainda permitem afinar a consciência crítica diante do fato de que órgãos e agências de preservação histórica foram ocupados, sistematicamente, por profissionais que aplicaram excessiva atenção ao “patrimônio edificado” (ORIÁ, 1997).

A pesquisa pretende, especialmente, mostrar que a Escola tem um papel fundamental na preservação daqueles bens e na educação através deles. A escola precisa tornar-se, também sob esse aspecto, *locus* privilegiado para a formação cidadã e para o exercício da cidadania. Ela precisa levar a conhecer e valorizar os elementos que compõem o Patrimônio Cultural da comunidade, como também da Região e do País, cuidando, pois, de não se isolar do mundo circunstante; contudo, é na comunidade local que a escola encontra o espaço primeiro do debate educativo. De fato, a preservação de uma praça, de uma igreja num determinado

bairro são partes inapagáveis de uma história, na qual as pessoas compartilharam suas vidas na condição de construtoras a pleno direito.

Igualmente, se torna cada vez mais relevante o esforço feito, nos países, pelo estabelecimento de uma identidade nacional. É preciso refletir nisto: ao contrário do que alguns previam, se afirmaram vigorosamente as culturas regionais, e se teve o despertar de identidades étnico-culturais outrora latentes. Assim, na presente “aldeia global”, as culturas regionais ganham espaço para defender o direito à diferença, ao passado e à própria sabedoria e tradições. Na preservação-construção de sua identidade cultural, uma comunidade ou um país se diferenciam de outros; é no preservar-construir que a questão da preservação do Patrimônio Local ganha nitidez e força. E enquanto o local e o nacional, se misturam na afirmação da identidade, a memória é reconhecida como o “princípio fundante para a construção de uma sociedade mais democrática”, que todos, nas suas diferenças, almejam (HOBBSAWN; RANGER, 1984).

O capítulo primeiro, a seguir, se dedica à evolução de um importante conceito e à origem de algumas políticas oficiais criadas no Brasil. A atuação pela preservação patrimonial se manifestou desde a década de 1930, com os seus tombamentos, até 2000, ano da aprovação do Decreto 3.551, que garantiu o registro do patrimônio imaterial ou intangível.

CAPÍTULO PRIMEIRO

PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL

1.1 O CONCEITO PATRIMÔNIO EM EVOLUÇÃO

Patrimônio, como termo e palavra, é tão presente em nosso cotidiano, que parece nem haver limite para o processo de sua qualificação. Segundo Gonçalves (2003, p. 21), “falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também as noções de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil”.

Ainda para o autor são numerosos os estudos que revelam registros dessa categoria já pelos fins do século XVIII, período da consolidação dos processos de formação de muitos Estados nacionais.

Patrimônio, como refere Choay (2001, p. 11), é uma “bela” e “antiga” palavra em cuja raiz se encontra a palavra “pai”, do latim *pater*. Ligou-se, desde suas origens, às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável e bem enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por adjetivos diversos, como genético, natural, histórico e outros, veio a expressar um conceito “nômade”. Hoje, entretanto, segue uma trajetória diferente, com verdadeira transformação.

O conceito Patrimônio, para Arizpe e Nalda (2003, p. 221) não abrange unicamente o legado de objetos e monumentos materiais que são recebidos da História. De maneira mais ampla, Patrimônio é aquilo que fornece a uma

comunidade cultural a representação de seus sentimentos de pertinência e de ação, e também veicula, portanto, o sentido de que os membros são agentes de seu próprio destino cultural. Segundo os autores citados, ao Patrimônio Físico se acrescenta o Patrimônio Intangível, e à conservação se ajunta a criação.

Reconhecida a nobre tarefa de proteger o Patrimônio através de medidas de conservação ou de resguardo em museu, se faz notar, hoje em dia, a necessidade de recriar os seus significados e, perante outras condições de vida, chegar a novas e profundas elaborações. É por isso que se fala de Patrimônio vivo, isto é, comunidades culturais enfrentam problemas inéditos a cada geração.

Arizpe e Nalda sustentam (p. 221) que se deve trabalhar com variados recursos disponíveis e buscar a maior representatividade social. Como o Patrimônio Histórico-Cultural sobrevive aberto a novas provocações e interpretações, ele favorece, então, a reinvenção de formas plurais de viver comunitariamente e com base na memória coletiva. Por isso, o Patrimônio interage com urbanização, desenvolvimento industrial, meios de comunicação de massa, bem-estar geral e turismo. No cruzamento de processos históricos e interesses discrepantes, aparece a necessidade de estabelecer quem decide o que vai ser conservado, segundo quais critérios e para quais finalidades.

Segundo Choay (2001, p.11), comumente, Patrimônio Histórico-Cultural significa um bem destinado ao usufruto e orientação de uma comunidade, mas que também se amplia a “dimensões planetárias”. Ele é constituído pela acumulação de uma diversidade de objetos congregados por um passado comum: obras, obras-primas das belas-artes, frutos vários das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes dos seres humanos. Entretanto, esse Patrimônio, como as condutas a ele associadas, se articula a (ou se desarticulam) estratos de

significados, marcados pelas ambigüidades e contradições de diversificadas visões de mundo. Pode, pois, levantar muitos questionamentos.

Conforme Canani (2005, p. 7), um marco importante para todos os esforços por preservar o Patrimônio Histórico-Cultural foi criar a UNESCO em 16 de novembro de 1945. Apesar de ambigüidades inolvidáveis, desde quando ela se filiou à Organização das Nações Unidas, o seu objetivo primeiro foi o de promover a paz, a solidariedade e os direitos humanos. Essa Agência da ONU incentivava a cooperação entre os Estados-Membros e desenvolvia programas de preservação do Patrimônio em muitos países, cuidando de fundamentar a diversidade das culturas.

Em 1964, foi assinada a Carta de Veneza, para difundir mundialmente o conceito de Patrimônio e as práticas de preservação a ele associadas. A partir daquela Carta, as idéias de conservação foram estendidas também às cidades e à malha urbana como um todo, privilegiando-se, dessa vez, os valores estéticos das construções. Veio para o centro a idéia de apreciar os bens pelo seu valor estético. Destacava-se que a construção humana é capaz de provocar a memória dos homens e de animar o diálogo entre eles, de ser objeto de comunicação e de testemunhar sobre um dado grupo de homens de um determinado momento histórico.

Interessante que o Brasil só aderiu à Convenção do Patrimônio Mundial em 1977. Inicialmente, o Brasil estivera concentrado nos bens de interesse histórico e voltado às perspectivas de culturas dominantes. Mas a sua lista de monumentos, segundo Canani (p. 7), foi sendo diversificada e hoje reflete o esforço do País para construir uma representação equilibrada e abrangente da sua notável diversidade histórica, cultural e natural. Entre os bens brasileiros arrolados como Patrimônio

Mundial estão, inquestionavelmente, a “Amazônia e o Pantanal, o rico acervo da arte barroca, a serra da Capivara, a arquitetura modernista de Brasília”. (p. 7).

A lista do Patrimônio da Humanidade, segundo Tirapeli (2004, p. 16-17), foi elaborada durante a Convenção para a Proteção da Cultura Mundial e da Herança Mundial e adotada pela 17ª. Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1972. A partir da Convenção, o Comitê do Patrimônio Mundial estabeleceu, manteve atualizada e publicou, com a aprovação das Nações participantes, uma relação do Patrimônio Mundial e das propriedades culturais e naturais consideradas de valor exponencial universal.

Sendo uma das principais responsabilidades do Comitê a de fornecer, por meio do Fundo do Patrimônio Mundial, cooperação técnica em favor dos Estados participantes com insuficiência de recursos para salvaguardar os sítios preservados. Além disso, a responsabilidade de prestar a assistência emergencial através do Fundo, no caso de propriedades prejudicadas por desastres, ou naturais ou causadas pelo homem, e no caso de áreas ameaçadas de iminente destruição. (TIRAPELI, 2004, p. 6)

De acordo com Tirapeli (2004), a primeira cidade brasileira a receber o título de Patrimônio da Humanidade foi Ouro Preto, Minas Gerais, em 1980; à época, 82 outros sítios haviam sido declarados de preservação. Conforme Tirapeli (p. 6), durante a década de 80, por meio do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Brasil intensificou esforços e conseguiu eleger mais cinco monumentos nacionais e obter para eles aprovação e apoio internacional. Entre 1991 e 1998, se definem mais dois locais no Brasil. No biênio entre 1999 e 2000, a declaração da cidade de Diamantina e de outros 4 bens naturais como Patrimônio

universal pôs o País na dianteira, em relação à América do Sul, com 14 sítios preservados.

Poucas cidades, no Brasil, rivalizam com Ouro Preto, Minas Gerais, em termos de grandiosidade e valor histórico, provavelmente por Ouro Preto ter sido palco da Inconfidência Mineira, movimento que visava a separar de Portugal o Brasil-Colônia para, posteriormente, proclamar sua independência. A antiga Vila Rica continua sendo um dos destinos mais visitados do interior brasileiro, e principalmente no dia de Tiradentes e nos feriados da Semana Santa, turistas de todo o País, e também do estrangeiro, vão até lá para reconhecer páginas das mais ricas da História do Brasil.

A Constituição Federal de 1988 ampliou a legislação relativa ao Patrimônio Cultural, atribuiu papel mais significativo às administrações municipais, definiu competências de promoção, regulamentação e fiscalização das práticas de preservação e legitimou a participação popular nos processos. A participação da comunidade na preservação do Patrimônio Cultural, prevista em lei, pode ocorrer de três modos possíveis: na apresentação de projetos de lei, na fiscalização de execução de obras e na proteção e preservação do bem cultural. O cidadão que tem interesse pode participar diretamente da preservação do Patrimônio Cultural, seja sozinho, reunido a outros, ou pela associação a alguma entidade.

O envolvimento e a participação de cada pessoa nos processos de reconhecimento patrimonial são de importância fundamental. E o valor cultural das referências não pode ser atribuído somente por técnicos e especialistas; seria muito negativo dar-se por satisfeito com os critérios próprios de gente de ofício. O valor cultural é atribuído, primariamente, pelo testemunho histórico e pela concentração de significados, produzidos por todo o grupo social. Cabe, portanto, inquirir sobre os

significados e as representações sociais compartilhadas e investigar como os indivíduos reconhecem os bens como herança cultural para futuras gerações. Investigações, essas, que permitem chegar mais perto daquilo que, de fato, revela unidade num grupo social.

Dá sentido perguntar, no caso de cada imóvel ou monumento erigido ou preservado, quais os valores representados, quais atributos justificaram a elevação deles à condição de Patrimônio de uma Cultura, e qual a relação com os moradores locais, os portadores dessa cultura.

Se não surgem as perguntas, e se não é alimentado o espírito crítico, o Patrimônio Histórico-Cultural e a Cultura se tornam presa de uma espécie de indústria cultural. Tendo discorrido sobre a indústria cultural, Subtil (2003) ofereceu importante contribuição crítica no que se referia à apropriação da música midiática por crianças de quarta série do Ensino Fundamental.

Pesquisas desse gênero demonstram que, do uso social das produções do passado ou da assimilação de produtos da cultura popular, podem surgir novos problemas, ou novas tarefas para as políticas culturais e educacionais. As iniciativas de intervenção, tipo as referidas acima, já obrigam a considerar os propósitos e as ações das comunidades e de todos os seus membros. Nesse aspecto, se observam duas questões distintas: a possibilidade concreta de intervenção de diferentes segmentos da população, e a consciência dessa mesma população de que tem poder para influenciar e, definindo estratégias de preservação e uso, formular políticas culturais.

1.1.1 Mudança em torno ao conceito de Patrimônio

O conceito de Patrimônio transformou-se, como já fora mencionado. Num processo de criação, se tratava de acrescentar ao Patrimônio Físico, o Patrimônio Intangível, um Patrimônio Vivo a demonstrar que as comunidades culturais, historicamente, enfrentam problemas inéditos.

Para Arizpe e Nalda (2003, p. 222), é bem adequado falar de “comunidade cultural” para traduzir um conjunto de pessoas supostamente unidas por sentimentos de ligação e pertinência; é um termo que envolve etnias, grupos indígenas, minorias culturais ou culturas regionais. Essa “comunidade” pode até coincidir com uma Nação, ou alcançar um subcontinente ou várias partes de diversos continentes, inclusive quando provê os critérios de escolha de grupos próximos (ou até sem afinidade) para assentá-los num território ou distribuí-los por diferentes territórios.

Ora, “o Patrimônio surge, quando uma comunidade cultural dá forma a esses laços de ligação e pertinência, conferindo qualidade de representação aos bens tangíveis e intangíveis que escolhe valorizar”. Tais bens se tornam, de algum modo, visíveis, quando plasmados em danças, músicas, esculturas ou arquiteturas e em tantas outras formas criativas; eles podem, então, atestar que o Patrimônio significa redefinição e movimento constantes.

Assim, considerado o Patrimônio como algo não fechado nem predeterminado, o horizonte criador para o qual o mesmo Patrimônio se projeta somente pode alargar-se. Estabelecido o diálogo entre uma sociedade e as sociedades do passado, os símbolos e representações afirmam a ação consciente da sociedade interessada. E do Patrimônio, visto enfim como um legado, se obtém tudo o que ele pode dar.

É de importância fundamental a participação das pessoas envolvidas nos processos de reconhecimento patrimonial. O valor cultural das referências provém da concentração de significados detectável em todo o grupo social e é reconhecida pela apreciação testemunhal e histórica. Um valor que não pode ser dado somente pelos técnicos especializados, mas que se desperte a possibilidade concreta de intervenção de diferentes segmentos da população e a consciência dessa mesma, de que pode interferir na definição das estratégias para a preservação e, também para a formulação de políticas culturais. Seria negativo ficar apenas com os critérios próprios dos ofícios deles à hora de passar uma herança e um tesouro cultural para as futuras gerações.

Quanto aos valores que o imóvel (ou outro fator de apreço) erigido em monumento cultural representa, tem sentido perguntar que atributos justificam sua existência como Patrimônio de uma Cultura; e é de se perguntar, qual a relação com os moradores locais, os sujeitos portadores dessa Cultura. Sem o filtro de tais interrogantes, o Patrimônio Histórico-Cultural pode cair prisioneiro da indústria cultural e das suas armadilhas.

Não basta pensar Patrimônio – ou mesmo a preservação – via decreto, em favor dos prédios do poder constituído. Nem basta que se impeça a destruição de um determinado edifício via conscientização de grupos, se tais grupos são os mesmos que tentam, por exemplo, “racionalizar” o crescimento urbano. As iniciativas de intervenção merecem louvor, e é positivo considerar a atividade daquelas comunidades que encaram o Patrimônio construído como um “capital concentrado”, passível de ser reutilizado para habitação de moradores reais atuais. Muitos, nessas comunidades, rejeitam o enfoque exclusivamente turístico, e exortam a avançar adiante. Assim, três questões distintas têm sido objetos de ponderação: primeira, a

possibilidade concreta de intervenção de diferentes segmentos da população; segunda, a formação da consciência da população, de modo a perceber que lhe cabe interferir na definição de estratégias para a instituição e preservação do Patrimônio; e, terceira, a formulação de políticas educativas e culturais adequadas, aceitáveis.

A fixação dos objetivos da pesquisa levou em conta a diferenciada capacidade dos diversos grupos sociais de se apropriarem da herança cultural. Como é desigual a participação, o que prevalece é uma injusta hierarquização dos capitais culturais. Mesmo legislações de órgãos oficiais, entendidos como democráticos, legitimam diferenciados modos de organização e de expressão da vida social, contemporizando com o acesso preferencial de grupos sociais que se colocam hegemonicamente na produção e distribuição dos bens culturais. Assim, a ostensiva desigualdade na composição do Patrimônio força a compreender essa área do saber e da vida nacional ou regional como “arena política”, em que se confrontam diferentes visões de classe, de gênero, de etnias e de grupos.

A pesquisa se depara, ainda, com o problema da educação formal, a qual não pode ser reprodutora ou mantenedora de estruturas de domínio, controle e opressão. Emancipadores, os agentes educadores confiam nas crianças e podem incentivá-las a que participem na elaboração de conceitos novos de Patrimônio e de Cultura, quando eles, educadores, comentarem sobre os monumentos culturais da cidade ou com eles se defrontarem. Somente debaixo dessa condição será possível propor mudanças políticas para melhor formação de professores, de modo que, com novos currículos ou programas ou estratégias, e junto com os alunos, empreendam novas leituras em torno ao Patrimônio estabelecido ou a estabelecer-se. A pesquisa também propõe uma escola crítica, tenaz e modesta, apta a espriar-se à

comunidade adulta: a escola, como fator ativo de superação de leituras e projetos viciados que servem à dominação elitista e à alienação.

1.2 DIFERENTES ELITES E AS PRETENSÕES DO PATRIMONIALISMO

No Brasil, sem exclusão alguma do Paraná chamado Colonial, a questão patrimonial é historicamente submetida a interesses de autoridades constituídas e até de famílias. A cidade de Ponta Grossa, aqui estudada, não faz exceção. É questão de predomínio de diferentes elites com as correspondentes políticas. Numa dissertação de pós-graduação *lato sensu*, a autora desta pesquisa analisou o caso das praças de Ponta Grossa ou de outras cidades. São erigidos monumentos, como também as praças são dotadas de nomes; esses nomes adquirem ressaltado, quase sempre em associação com um passado brasileiro, nacional ou local. Um caso é o da Praça que os mais antigos, velinhos de hoje, conheceram como “Praça dos Bichos”. Conforme depoimento da Professora Maria Isolde Waldeman, o primeiro nome da Praça, em torno a 1940, e por decisão e escolha do Interventor Manoel Ribas, foi “Bernardo Moreira Garcez”. Era o nome de um cidadão, nascido em Curitiba, que ocupou o cargo de delegado auxiliar do Paraná. Tal denominação perdurou até a reforma da Praça, em 1958, quando passou a ser chamada Praça Getúlio Vargas, que é o nome atual.

Segundo Fonseca (2003), quando se olha a Praça XV, no Centro do Rio de Janeiro, ícone do Patrimônio Histórico Nacional, a evocação óbvia é a do poder real, suscitada pelo Paço Imperial, sede da corte. Também se ergue, ao fundo, a antiga Catedral, hoje simplesmente Igreja de Nossa Senhora do Carmo. O autor ressalta (p. 56): “esses são testemunhos materiais imponentes, tanto do ponto de vista da

ocupação e permanência no espaço da cidade, quanto de padrões estéticos hegemônicos, valorizados como expressões de cultura à época do tombamento desses bens pelo SPHAN”.

Através das posições de Fonseca (2003), se entende que a leitura feita sobre a Praça XV do Rio está longe de evocar plenamente o passado, pois não se projetam nem a sociedade da época nem a vida que se desenvolveu, em momentos pretéritos, naquele espaço e noutros. Sabe-se que seriam bem escassos os documentos, além dos deixados por Debret e Hildebrandt, que teriam capturado o existir, nesses espaços, de mercadores, escravos domésticos, negros de serviço alforriados. Enfim, de uma sociedade complexa e multifacetada que por ali circulava. Mas o que agora é contemplado, segundo bons estudos históricos, representa o olhar de viajantes estrangeiros, movidos menos pela necessidade de construir uma imagem ideal deste País, em moldes europeus, e mais pelo interesse em documentar o que lhes parecia já peculiar e até próprio das terras de onde vieram.

A ostentação de interesse e poder, a atitude negativamente ideológica, subsiste até os dias atuais como se fosse uma herança. Conforme a acepção sociológica de Weber (TAVARES, 1986, p.874), o patrimonialismo tem de receber um tratamento particularizado:

Patrimonialismo é uma forma tradicional de organização da sociedade, inspirada diretamente na economia doméstica (*oikos*) e baseada em uma autoridade santificada pelas tradições. A dominação patrimonial constitui caso especial de estrutura patriarcal de dominação, com o poder doméstico centralizado mediante a repartição de terras e de pecúlios aos filhos e outras pessoas dependentes do círculo familiar. O patrimonialismo como forma tradicional de autoridade vincula-se a uma ordem estamental, onde os direitos e as obrigações são alocados basicamente de acordo com o prestígio e privilégios dos grupos estamentais. A organização política patrimonial dar-se-ia na medida em que o dominante organizasse em forma análoga ao seu poder doméstico o estatal.

Segundo Tragtenberg (1997), Max Weber, na primeira parte de *Economia e Sociedade*, expõe seu sistema de tipos ideais, como sejam os de lei, democracia, capitalismo, sociedade, burocracia, patrimonialismo, sultanismo. Todos esses tipos ideais são apresentados por Tragtenberg como conceitos definidos por critérios pessoais de Weber, isto é, trata-se de conceituações originadas da compreensão dele mesmo, de forma que o leitor perceba claramente o que está falando. O importante nessa tipologia reside no meticuloso cuidado com que Weber articula suas definições e na maneira sistemática com que esses conceitos são relacionados aos outros. A partir dos conceitos mais gerais do comportamento social e das relações sociais, Weber formula conceitos novos e mais específicos, pormenorizando as características concretas.

Os termos empregados por Weber ajudam a explicar os problemas vividos pelo Brasil. Através desses termos, e aqui estamos falando do Patrimonialismo, captamos os variados modelos de moral social desenvolvidos na América Latina. Modelos formulados verticalmente.

Vianna (2006) destacou intelectuais que se tornaram importantes por terem buscado a marca da formação social brasileira, isto é, por terem dado uma interpretação sobre o Brasil. Ele considerou muitos autores como autores de linha ensaística; Euclides da Cunha, Silvio Romero, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior. Também Sérgio Buarque de Holanda, um dos mais notáveis da produção teórico-cultural, buscou explicar sobre a singularidade da nossa formação social. Neles aparece a viva diferença entre as concepções sistemáticas de Marx e Weber, sobretudo no que se refere ao campo axiológico, às suas repercussões nos comportamentos e até nas estruturas sociais. Certamente, os comentários posteriores não tomaram na devida conta o que há de diferença e mesmo de

oposição idiossincrática. Não revelam o que aparece de próprio, num e noutro, a respeito das relações entre Estado e Sociedade Civil. As leituras predominantes dos textos de Weber radicalizam a autonomização do Estado perante a Sociedade Civil, ao passo que as leituras feitas sobre Marx, em geral, dão a entender que Marx não se interessou pela autonomia política cabível no modo de ser da sociedade civil; não obstante já serem bem conhecidas *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* e outras obras marxianas de muita densidade. Quanto a isto, oportuno rememorar, se deve dizer que o italiano Antonio Gramsci soube colocar essa autonomia como um *leitmotiv* de toda a sua sociologia política.

Em se tratando da interpretação do Brasil, no entender de Vianna, há o Weber da leitura hegemônica nas ciências sociais, e há o Weber da opinião pública. Este seria o Weber dos que usam apontar o *atraso* brasileiro como resultante de um vício de origem, isto é, um vício que residiria no tipo de colonização no qual o povo foi submetido. Pesaria sobre o Brasil atual a herança do patrimonialismo ibérico, cujas estruturas teriam sido ainda mais reforçadas com o transplante, no começo do século XIX, do Estado português ao solo americano. Deste legado, sempre recordado ao longo do tempo, adviria a marca de um Estado duramente autônomo em relação à sociedade civil. O Estado teria sufocado os interesses privados e iria sempre inibir a livre iniciativa. A história das instituições com concepções organicistas da vida social estaria prejudicada com a afirmação da racionalidade burocrática. O racional-legal estaria sempre a perder. Sem uma experiência de feudalismo, o Brasil (como a Península Ibérica) se teria aproximado da tradição política do Oriente, desconhecendo fronteiras nítidas entre as esferas pública e privada.

Em *Os Donos do Poder*, depois de avizinhar o iberismo ao despotismo oriental, Raimundo Faoro retoma o argumento de Tavares Bastos e Sarmiento, liberais ibero-americanos do século XIX, para sugerir a revisão quanto a uma famosa tese de Weber. Weber teria vinculado o espírito capitalista à ética calvinista, e sustentado, em favor desta, que “somente os países revolvidos pelo feudalismo” teriam chegado a adotar o sistema capitalista, integrando nele tanto a sociedade como o Estado (FAORO, 1975).

A questão patrimonial foi fortemente condicionada por tradicionais valores e costumes. Mas, principalmente no plano político, e a partir de antigos enclaves em sociedades urbano-industriais, ela compreendeu transformações que redundaram na criação de estruturas de poder organizado. Forte estrutura foi a do caudilhismo.

No Rio da Prata, Domingo Faustino Sarmiento e José Pedro Varela são exemplos de caudilhos provinciais. Com maior razão, os caudilhos surgem em países extensos como o México ou o Brasil, correspondendo a toda uma classe social: uma parcialidade política com igualdade de valor nacional. Não obstante, também nestes países, o termo pode ser empregado em nível local e regional.

O caudilhismo se manifesta principalmente em meio a questões políticas, mas ainda envolve uma relação de tipo militar. Todas as suas práticas e aspirações surgem em função do poder do grupo do caudilho. Modernamente, em nível nacional, o caudilho é substituído pelo Presidente, que tem autoridade funcional e impessoal. (RAMA, 1986, p. 164),

caudilhismo e presidencialismo são dois fenômenos distintos (...), que se verificam como duas etapas de um mesmo processo (...); são categorias históricas radicalmente diferentes; pelo menos nos países da América Latina, o caudilho é uma figura própria das sociedades tradicionais; o presidencialismo se situa nos movimentos sociais de modernização.

O caudilhismo dominava o México ainda na década de 1920, mesmo como resultado da Revolução Mexicana. No Brasil, os caudilhos locais eram conhecidos pelo nome de “coronéis”, historicamente os grandes latifundiários. Detentores de muita força e prestígio, como se dava com os mineiros e paulistas que mantinham a “política do café-com-leite”, eles acabavam por controlar a própria vida política nacional. A partir de 1930, pela sua centralização presidencialista, Getúlio Dornelles Vargas reduziu o coronelismo a uma determinada submissão.

Conduzido ao poder em outubro de 1930 por um movimento que se proclamava revolucionário, o gaúcho de São Borja foi mantido na Presidência em caráter provisório. Em 1934, a nova Constituição legalizou a permanência do Presidente no poder. A tendência ao autoritarismo político se confirmou ao longo de três anos, com um auge em novembro de 1937, quando se iniciou o Estado Novo. A fase ditatorial do governo de Vargas se prolongou até 1945 (BERCITO, 1990).

Os estudos sobre o patrimonialismo ainda ganham muita importância com a análise de outro herdeiro brasileiro e gaúcho: o castilhismo. O castilhismo lançou bases para o corporativismo, teoria política de grande projeção no final dos anos trinta.

Conforme Carvalho (2006), os principais representantes do castilhismo foram Júlio de Castilhos (1860-1903), Borges de Medeiros (1863-1961), Pinheiro Machado (1851-1915), e Getúlio Vargas (1883-1954), o último dos castilhistas, que pretendeu aprimorar a teoria política e transplantá-la ao plano nacional.

Três princípios orientaram a teoria castilhista. Primeiro princípio, o da pureza moral do dirigente. O segundo princípio é o da regeneração espiritual da sociedade, que implica a eliminação de disputas partidárias. A transformação da sociedade viria com a tutela do Estado, e este é justamente o terceiro princípio castilhista.

Para realizar seu projeto, os castilhistas eliminaram o parlamento, destacando a República como o reino das virtudes, sob um dirigente esclarecido e apto a conhecer os mecanismos sociais. (CARVALHO, 2006). Entende-se que o perfil conservador do projeto castilhista igualmente se manifestava no propósito de unir todos os agentes sociais, empresários e trabalhadores, na mesma marcha e sob a coordenação do dirigente político. O propósito era implantar uma sociedade que preservasse a ordem e buscasse o progresso.

Não tendo como apoiar-se na razão individual para justificar o desenvolvimento racional da sociedade, restou aos castilhistas propor um governo ditatorial que impusesse pela força as diretrizes da sociedade. Ficou definida, assim, a face autoritária do pensamento castilhista.

O movimento, como salienta Carvalho, passou por três etapas: começou com a elaboração da Constituição gaúcha por Castilhos em 1891; seguiram-se as propostas modernizadoras concebidas por Getúlio Vargas, Lindolfo Collor (1889-1942), João Neves da Fontoura e outros; a culminância foi atingida com a proclamação do Estado Novo em 1937. O castilhismo produziu influências marcantes na vida nacional. Elas se fazem sentir ainda hoje, apesar de o seu ciclo histórico haver se encerrado com a queda do Estado Novo em 1945.

Nesses anos, o país mudou. As atividades industriais intensificaram-se, acelerou-se o ritmo da urbanização, regulamentou-se o trabalho. E concentrou-se o poder.

As raízes patrimoniais se estabeleceram de novo em 1930 com a Revolução Burguesa. Os dirigentes da ordem burguesa teriam apenas ampliado o alcance da universalização do Estado, como que pretendendo resgatar a legitimidade da República? Teriam apenas cuidado por maior autonomia de interesses, sobretudo

os de São Paulo? Ou quiseram incorporar ao seu sistema de ordem os militares, empresários, operários e intelectuais, depois de feliz interregno de trinta anos, nos quais o Estado já se conformara ao texto racional-legal da Carta Americana de 1891? Sabe-se que a Revolução foi o momento republicano em que a esfera pública foi apropriada pela esfera privada, e o sistema de dominação se solidarizou com a ordem patrimonial pela via do sistema político do coronelismo.

Uma história sobre o caudilhismo nos países da América Latina revela formas de origem europeia. A Europa influenciou fortemente o Brasil; sobre a nova terra incidiu o poder da Corte Portuguesa. Como em Portugal tudo se voltava à figura do Príncipe, aqui, no momento histórico colonial, se procurava legitimar o mandonismo local. É sugestivo, realmente, ler *Os Donos do Poder*,

Com o Estado Novo, a questão do poder ganhou nova visibilidade na associação ao Patrimônio Histórico-Cultural. O simbólico passou a fortalecer o poder dos interesses ou os interesses do poder. Sob o impulso – e pretexto – da busca da afirmação cultural, a forte estruturação do poder classista centralizador achou nova visibilidade através da criação do SPHAN, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Decreto-Lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937 – e enfatizou o Patrimônio edificado e arquitetônico, o chamado Patrimônio de “pedra e cal”. Desde sua criação, o saldo dos bens imóveis tombados pelo SPHAN tem provado o privilegiamento de alguns setores sociais de origem europeia e portuguesa, historicamente dominantes: igrejas barrocas, fortes militares, casas-grandes e sobrados coloniais. No entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços foram relegados ao esquecimento.

A política e o jogo ideológico do SPHAN, como fruto imediato do Estado Novo, sustentava estar defendendo os interesses gerais da Nação; procurava

realimentar a convicção de que era necessário criar um regime de “colaboração nacional”, no qual todos os setores participassem. Bercito (1990, p. 10) avançou em tom de denúncia: “Afinal, dizia-se, todos faziam parte da nação. Ao integrar todos os brasileiros, de operários a patrões, como componentes da nação, mascaravam-se as contradições de classe e os interesses divergentes”.

Impostos esses objetivos procurava-se incentivar o nacionalismo, o civismo e o patriotismo, temas que pareciam enfatizar a importância do indivíduo enquanto integrante da Nação. Os arautos apregoavam as realizações em nome dos interesses nacionais, mas só repressão e desigualdade social campeavam por trás da idéia de Nação.

A discussão sobre o Patrimônio Histórico-Cultural se encerrava nos limites das alçadas governamentais, e os homens do Estado decidiam de tombamentos. Inegáveis certas afinidades com o fascismo em desenvolvimento na Europa, o indivíduo era absorvido pelo interesse nacional, e a decisão centralizada sobre o que preservar ou não preservar: o Estado se mostrava muito forte.

A prática do SPHAN e de seus similares, nos Estados e Municípios brasileiros, foi norteadada por essa política até fins da década de 1970. O objetivo era o de repassar aos co-nacionais a idéia de uma memória unívoca, de um passado homogêneo, de uma história sem conflitos nem contradições sociais. Terminavam excluídas as diferenças e a pluralidade étnico-cultural da formação histórica brasileira.

O Decreto-Lei 25/37 só foi modificado pelo Decreto-Lei nº. 3.866, de 29 de novembro de 1941, que dispunha sobre o cancelamento de um tombamento pelo Presidente da República. E outra vez houve modificação em 1975, pela Lei 6.292,

que introduzia a exigência de homologação ministerial para o procedimento de tombamento.

1.2.1 Novas expressões de poder, a face imaterial do Patrimônio Histórico-Cultural

Estudiosos da área “Patrimônio Histórico-Cultural” lamentam que a primeira definição dos conceitos contemplados sob essa rubrica (Decreto-Lei 25/37) levava em si uma visão estreitamente associada a monumentos e edifícios antigos. De fato, ao falar de Patrimônio, é preciso entendê-lo também como documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico e oral. A atual Constituição Brasileira de 1988, primeira vez numa Constituição, consagrou a denominação “Patrimônio Cultural”. O artigo 216, na Seção II, sobre a Cultura, explicita o que se entendia com aquela expressão: “Constituem patrimônio cultural brasileiro” os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à Nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. E os Constituintes, representando influências diversas, quiseram incluir sob essa rubrica:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico.

No mesmo artigo que vem sendo comentado, no parágrafo primeiro, se estabelece que o Poder Público, com a colaboração da comunidade, deve promover

e proteger o Patrimônio Cultural brasileiro. Deve usar dos meios mais variados, como inventários e registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e buscar ainda outras formas de acautelamento e preservação.

Conforme se nota pelo *caput* do artigo, o Legislador Constituinte deu pouca ênfase a expressões dos textos constitucionais anteriores, por exemplo, “patrimônio histórico, artístico, arquivístico, arqueológico e paisagístico”, e aceitou a nova conceituação sobre Patrimônio Histórico-Cultural. Com efeito, incluía todos os bens, naturais ou culturais, materiais ou imateriais, tangíveis ou intangíveis no Patrimônio Cultural do País, apenas ressalvando que fossem carregados de significado e guardassem referência à identidade, à ação, à memória e aos muitos elementos étnico-culturais que formam uma Nação.

Com essa ampliação do conceito, assumida na Constituição Brasileira, se abriram perspectivas para nova política de construção de uma memória plural.

Esta dissertação, portanto, recusa o conceito que muitos chamaram de “ingênuo”, ao tratarem do Patrimônio Histórico-Cultural no Brasil. Como ingenuidade foi considerada aquela imediata associação da rubrica a monumentos e edifícios antigos, devida a equívocos introduzidos especialmente pela primeira legislação patrimonial do País, a saber, o Decreto-Lei nº. 25/37.

Gonçalves (1997) lamenta: “a lógica que se instala a partir de 1930, sobretudo, com privilégio do monumento pedra e cal, é determinante na compreensão de Patrimônio”. Também Fenelon (1993) faz sua denúncia: desde a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1930, até fins dos anos de 1970, o conceito oficial a nortear a política brasileira de Patrimônio se restringe aos monumentos arquitetônicos e obras de arte erudita associados ao passado arquitetônico elitista. Preservados as igrejas barrocas, os

fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais, ficam no esquecimento as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços. A história se concentra no Patrimônio de origem branca e elitista, associando-o a fatores políticos, a ações políticas que defendem um ideário dentro do qual são determinantes os fatores ideológicos.

Segundo Choay (2001, p. 207), a mundialização dos valores e das referências ocidentais provocou a expansão das práticas patrimoniais. Expansão que pode ser simbolizada pela Convenção relativa à proteção do Patrimônio mundial cultural e natural, adotada em 1972 pela Assembléia Geral da UNESCO. Sob os termos Patrimônio Cultural Universal e monumento histórico, o texto inseria o seguinte: monumentos, sítios arqueológicos, conjuntos de edifícios que apresentem “um valor universal excepcional do ponto de vista da história da arte ou da ciência”. Era a proclamação da universalidade do sistema ocidental de pensamento e de seus valores.

Para os países dispostos a reconhecer a validade da Convenção, a UNESCO criou um conjunto de obrigações relativas à “identificação, proteção, conservação, valorização e transmissão do patrimônio cultural às futuras gerações”. Mas preconizou, sobretudo, uma pretensão comum, uma solidariedade planetária: “cabe a toda coletividade internacional colaborar com a proteção do patrimônio”. A noção mais restrita de Patrimônio Universal depende de uma combinação de critérios complexos, como o financeiro, o artístico, o científico e o técnico, e permite estabelecer uma lista comum de bens considerados Patrimônio Mundial que dependem de um “sistema de cooperação e de assistência internacional”. (CHOAY 2001, p. 208).

Contudo, o aporte mais considerável de novos tipos de Patrimônio Histórico-Cultural se deveu à transposição dos muros pela industrialização; graças a esta, a prática conservatória anexou edifícios da segunda metade do século XIX e dos começos do século XX. No todo ou em parte, as definições se apóiam em novas técnicas de construção, que passam a viabilizar a instalação de grandes lojas e bancos. A preocupação em preservar o Patrimônio arquitetônico e industrial do século XX, quase sempre ameaçado de demolição por causa do seu mau estado, gerou um “Complexo de Noé”, nos fins do século XX, segundo a expressão de Choay (2001): a tendência foi a de dar abrigo, na arca patrimonial, a qualquer conjunto de novos tipos de construção surgidos durante o século que se acabava.

Configurou-se uma situação de conflito, pois se evidenciava uma nova dominação pela “indústria patrimonial”; conceito este, formado em analogia com o de indústria cultural, caro aos pensadores da Escola de Frankfurt. O campo patrimonial, debaixo de dominação, se viu ameaçado de suspeita também. Cidade, país, ou o mundo inteiro surgiram como palcos de um combate, mais do que nunca desigual e incerto. O poder de alguns indivíduos ainda permanecia enorme. A ordem de um prefeito, de um governador, de um inspetor dos monumentos históricos, de um arquiteto ou de um administrador do Patrimônio podia mudar repentinamente o destino de um casarão, de um monumento ou de uma cidade antiga. O contrário do que se poderia chamar de democracia ou de cidadania crítica.

Atualmente, se dá como construída uma nova qualificação: o Patrimônio “imaterial” ou “intangível”. A seguir, se pode verificar como essa nova categoria se opõe ao chamado “Patrimônio pedra e cal”.

Segundo Abreu e Chagas (2003, p. 11), “a arena do patrimônio cultural no Brasil está vivendo um momento novo”. Com a aprovação do Decreto 3.551, de 4 de

agosto de 2000, que instituiu o inventário e o registro do denominado “Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível”, se descortinou um panorama que altera radicalmente a correlação de forças até agora vigentes. Se, durante décadas, predominou o tipo de atuação preservacionista, voltada prioritariamente para o tombamento dos chamados bens de *pedra e cal* – igrejas, fortes, prédios e conjuntos urbanos representativos de estilos arquitetônicos específicos, entre outros –, o referido Decreto colocou em cena a antiga preocupação de alguns intelectuais brasileiros, dentre eles Mário de Andrade. Pensou-se em valorizar o tema do intangível. Trata-se do Patrimônio, ou amplo acervo, com afinidade social e política, mas com expressões culturais de diferentes áreas: línguas, festas, rituais, danças, lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e variados fazeres.

À semelhança dos bens tombados, os bens daquelas áreas, selecionados para registro, serão inscritos nos livros assim denominados: *livro de registro dos saberes*, para o registro de conhecimentos e modos de fazer; *livro das celebrações*, para as festas, os rituais e os folguedos; *livro das formas de expressão*, para a inscrição de manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e *livro dos lugares*, destinado à inscrição de espaços em que se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. Considerada a dinâmica daquelas manifestações culturais e o objetivo de acompanhar as transformações havidas, se prevê que o registro seja refeito, no mínimo, a cada dez anos. (SANT’ANNA, 2003, p. 53).

1.2.2 Patrimônio Imaterial e Superação: Contra a Dominação Sobre Culturas Excluídas

Remonta aos anos de 1930, no Brasil, a idéia de que o Patrimônio não se compõe apenas de edifícios e obras de arte erudita, mas também abarca os muitos

produtos da alma popular. Essa idéia já se encontrava, de fato, em Mário de Andrade, no projeto que esse poeta modernista elaborou, em 1936, para o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. Na definição andradiana, segundo Sant'Anna (2003, p. 51), o sentido de Patrimônio, mais amplo porque abrangia a arte inclusive, era expresso como a “habilidade com que o engenho humano se utiliza da ciência, das coisas e dos fatos”.

Para Mário de Andrade, arte equivalia a cultura. Em seu projeto, ele apresentou o conceito dentro deste enunciado: a categoria das artes arqueológicas e ameríndias; explicou que aí compreendia não apenas artefatos para colecionadores, mas as paisagens e o folclore. Assim, ao lado das jazidas funerárias, dos sambaquis, das cidades lacustres, dos mocambos, da arquitetura popular, entravam no rol patrimonial de Andrade os vocabulários, as lendas, os contos, a medicina e a culinária indígena, os provérbios, os ditos e outras manifestações da cultura popular.

O conceito revolucionário e visionário de Patrimônio, devido ao poeta modernista paulista, não vingou naquela época nem chegou a ser codificado em termos legais. Contudo, esse Patrimônio Imaterial voltou a ser objeto de discussão da área cultural durante a Constituinte de 1988. Desse modo, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal puderam referir-se, explicitamente, às responsabilidades do “poder público, com colaboração da comunidade”, e manifestar-se pela promoção e proteção do Patrimônio Cultural brasileiro. Patrimônio Cultural agora entendido como os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, e portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Nesta primeira década do século XXI, há uma retomada das discussões em torno do Patrimônio Histórico-Cultural que não pode ser minimizada. Abreu e Chagas (2003, p. 11-12) destacam que as discussões se situam “no terreno das práticas e com indicações nítidas de que diferentes grupos sociais estão se mobilizando e se organizando em torno dessa agenda patrimonial”. Nesse sentido, se gerou a Lei de nº. 10.693, ano 2003, que introduziu a obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas afro-brasileiras e africanas no currículo escolar da educação básica. Tal Lei contribuiu, assim, para a discussão de vários temas novos, e possibilitou, na escola brasileira, a ruptura com o modelo eurocentrista de ensino, bem como a construção de uma educação multicultural. (FERNANDES, 2005).

No final do século XX, desabrocharam estudos sobre as chamadas alteridades mínimas. Até aconteceu de o antropólogo estudar o próprio grupo de antropólogos. Assim, o estudo das culturas, e também a luta pela preservação das mesmas, se estenderam imensamente. Indígenas, negros, mulheres, indonésios, imigrantes, proletários, burgueses, e diversas outras categorias grupais, surgidas como expressões de identidades singulares, passaram a reivindicar a preservação do seu próprio Patrimônio. Crescia a convicção, em muitos, de “ter seus próprios patrimônios”. (Abreu 2003, p. 34).

A questão patrimonial e cultural se tornou assunto “quase que diário”, como mostrava a reportagem do jornal curitibano *Gazeta do Povo*, do dia 22 de maio de 2005. Assunto interessante, no que respeitava ao Patrimônio Imaterial, no caso específico da Cultura Afro-Brasileira. Comentário intitulado “Iphan e Minc querem transformar a capoeira em Patrimônio Cultural do Brasil – No Compasso do Berimbau”, assim se expressava:

Processo de tombamento da dança-luta está em fase de mapeamento. Reunindo elementos de dança, luta e esporte, sem falar de um profundo teor cultural, a capoeira vive um momento de evidência e otimismo. A razão é o início da discussão sobre sua provável transformação em Patrimônio Cultural do Brasil, na categoria “Patrimônio Imaterial”, que preserva o aspecto cultural da prática, o qual andava meio de lado, em benefício do seu perfil desportista, muito mais destacado até agora. (PERIN, 2005, p. 1).

Segundo Márcia Sant’Anna, Diretora do Departamento Imaterial, do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com trabalho em parceria com o Ministério da Cultura (MINC), o objetivo, na fase preliminar do processo de tombamento, era o de promover um inventário que abrangesse os Estados de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Surgiram nessas regiões os primeiros focos de dança-luta brasileira. Márcia informava que era um trabalho de especialistas: “O levantamento vai gerar subsídios para a instrução de um futuro processo de registro”. O tempo requerido para realizar o mapeamento da capoeira no país devia aproximar-se de um ano e meio. (PERIN, 2005, p. 1)

O sociólogo brasileiro Luiz Renato Vieira, mestre do Grupo Beribazu e autor do clássico *O Jogo da Capoeira – Corpo e Cultura Popular no Brasil* ressalta que o processo dos esforços pelo reconhecimento da capoeira pelo Estado é antigo, mas que, agora, se pode contar com o diferencial que é a preocupação pelo perfil cultural. “Essa aproximação trouxe ganhos ao longo do século 20, por exemplo, deixando a herança de marginalidade para trás.” Mesmo reconhecendo, porém, a sua importância como atividade física, as elites procuravam privá-la de sua característica de cultura de resistência. Foi assim nos anos 30 e até meados de 40; só que o processo cultural é muito dinâmico, comenta Vieira (PERIN, 2005, p. 1).

Apesar da influência marcante da cultura de matriz europeia, por força da colonização, a força dominante não conseguiu apagar a viva presença das culturas indígena e africana no Brasil. De outro ponto de vista, pode-se dizer que o

colonizador europeu foi influenciado pela riqueza da pluralidade cultural, por índios e negros e, de certo, o modelo de organização implantado pelos portugueses continuou projetando-se no campo da educação e da cultura.

Muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, de Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz já se preocuparam por definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões.

O Patrimônio Histórico-Cultural de um povo é tudo o que lhe confere identidade, orientação e pressupostos básicos para que se reconheça como comunidade; ele inspira valores ligados à pátria, à ética e à solidariedade, estimulando o senso de lugar, de continuidade histórica e de cidadania. Os sentimentos que o Patrimônio evoca são transcendentais, ao mesmo tempo em que sua materialidade povoa o cotidiano e referencia fortemente a vida das pessoas. Patrimônio Histórico-Cultural tende a mostrar-se como a soma dos bens culturais de um povo, de sujeitos portadores de uma multiplicidade de culturas.

Quando alguém se depara com espaços, objetos ou eventos representativos da memória (Patrimônio), se lhe desperta uma carga de recordações e também o reconhecimento do vivido, seja este positivo ou negativo. Por aí se confirma que o Patrimônio Histórico-Cultural é componente essencial da identidade. E aí um fator importante para que as pessoas o assimilem como estímulo ao desenvolvimento turístico. Em conseqüência, mesmo que indiretamente, vai promover o bem-estar social. Todavia, tal Patrimônio, num País, não estará submetido aos profissionais envolvidos com ações de preservação/restauração, mas ao coletivo, do que resultará a importância de ampliar as discussões encetadas. Com nova condição:

que debates e ações não se restrinjam apenas a uma camada da sociedade, mas que atraiam a participação da população inteira. Então, a preservação se apresenta como ato cívico de todos os cidadãos, inclusive com os acenos para a elaboração de projetos e a pressão por fiscalização de obras. Mais uma vez, se lembra a cidadania como o trabalho pela educação nacional.

1.2.3 Monumento Histórico e Sujeitos da História, Memória e Identidade

Pesquisando sobre Patrimônio Histórico-Cultural, é indispensável compreender a memória e a identidade. Laville (2005, p. 3) fez esta pergunta: “De qual memória podemos falar hoje?” E comentou que Pierre Nora, em 1978, apresentava memória como conceito vago e ambíguo, mas que ele próprio, depois, passou a utilizar os termos memória, patrimônio e identidade para caracterizar a consciência histórica, conceito este que também chegou a ser algo indispensável nos estudos recentes. É sabido que os seres humanos se distinguem dos outros animais, em particular, por guardarem a memória do passado e por manifestarem consciência histórica. Os estudos antropológicos certificam que, historicamente, todos os povos inventaram suas maneiras de conservar experiências vividas, e os modernos, então, erigiram monumentos públicos, deram nomes especiais às ruas, fundaram museus, traçaram desenhos e estimaram objetos. Desde muito longe e também agora. As formas de construir ajudaram a memória e manter viva a identidade de um povo, e então se fez marcante a seleção de eventos, pessoas e momentos a serem lembrados. Desse modo, a memória relacionava o passado e o presente e as idéias mais apreciadas no passado, bem caracterizadas, permitiam valorizar os significados atuais.

Jamais se dispensou o relato oral, pois o lembrar era, e é, uma forma importante de preservar a memória; de fato, o ser humano se compraz quando insiste em deixar marcas de sua presença.

Com o advento da escrita, se ampliou a capacidade de conservar a memória do passado, e maior número de experiências foi acumulado. Discos, fitas magnéticas, disquetes de computador, vídeos, etc., são, neste início de milênio, meios extraordinariamente multiplicados para conservar a memória.

Os homens e mulheres não conseguem, evidentemente, registrar tudo o que ocorre, e sempre fazem uma seleção. Com efeito, na complexa história do ser humano constam os registros de algumas centenas de milhares de anos. Ademais, cada indivíduo conserva o que considera significativo e necessário, embora muitos registros ocorram ao acaso. Já na Pré-História, nas pinturas rupestres, os humanos deixavam as marcas de suas ações para seus semelhantes do futuro, sem o saber, e operavam – sabendo menos ainda – de modo seletivo.

Determinados registros, como são os monumentos, alcançam especial significado. Com os monumentos, se pretendeu registrar um fato singular, comemorar um evento, ou, o mais comum, homenagear um personagem. Uma característica essencial do monumento é a intencionalidade. A sociedade que o concebeu e construiu quis dar visibilidade ao que considerou importante. E, por ser feito de material sólido, o monumento já revela melhor a intenção de uma perpetuação para futuras gerações.

A sociedade que o construiu exalta, pelo monumento, os valores vigentes no seu próprio meio, mas também mostra, por ele, algum poder ou pretensão de poder. Quem conseguiu mobilizar os recursos para erguer um monumento? Sabe-se que mudanças bruscas de poder, ou crises de valores, colocam velhos monumentos no

chão e fazem que novos sejam erigidos. Pereira Filho (2005), num interessante artigo, informa que a atual realidade dos monumentos se fundamenta em concepções culturais elitistas do Romantismo, o qual centrou sua atenção nos monumentos medievais; nos países europeus, posteriormente, essas concepções predominam no núcleo duro das políticas estatais de restauração do Patrimônio Histórico e Artístico. As análises ideológicas autorizam considerar verdadeiro que muitos monumentos não nasceram como tais. Foram construídos para representar a memória de uma minoria, como o sugerem, mesmo documentalmente, teatros, fortificações, templos religiosos, etc. Circunstâncias políticas e culturais interessadas proveram, depois, o *status* de monumentos.

A identidade, por seu lado, requer uma abordagem serena. Abordá-la desde as alturas de nosso tempo não é um simples exercício filológico ou filosófico, destacou Vázquez (2002). Identidade também não é pura teoria. Esse conceito básico da identidade se torna atraente quando a vida real vai colocando para cada homem e cada povo a necessidade de buscar, de afirmar e de se fazer reconhecido. E Vázquez vai mais longe. Explica que expressões muito correntes, como “perda”, “crise” e, sobretudo, “recuperação da identidade” despontam porque uma série de fenômenos sociais, como a alienação e a coisificação dos indivíduos, a massificação de suas preferências e aspirações, domínio de umas culturas sobre outras e neocolonização material e espiritual põe em questão a “identidade”. A afirmação desta se refere, pois, em última instância, não a paixões teóricas, mas a má necessidade vital em nosso tempo.

Verifica-se, portanto, uma função memorial, verdadeiro universo cultural, por trás da noção de monumento, por trás dos construtos que comemoram e narram fatos, pessoas ou idéias; e essa função memorial diz respeito a todas as sociedades

humanas. Sem dúvida, ela move para a atuação intencional sobre a memória coletiva, ela impele a desvelar-se pela preservação da identidade de uma comunidade, seja familiar, étnica, religiosa ou nacional; mas, como produção simbólica, também é mobilizada por emoção e afetividade. (SANT'ANNA, 2003, p. 46).

Sant'Anna (2003) analisa contradições dentro desse tema. Segundo a autora, a função memorial, e também agregadora, de um monumento vai perdendo importância, à medida que as memórias artificiais se desenvolvem, ou à medida que a história se projeta como disciplina científica, mas o sentido original acumula outras conotações e o monumento histórico se pode consolidar como Patrimônio Cultural. A partir daí, um monumento é visto por nós como universal e comum a todas as sociedades, e também é visto na sua datação e ocidentalidade. Da mesma maneira, se afirma um substrato político comum e, ao mesmo tempo, um objeto que, na perspectiva histórica ou artística, é selecionado da massa de objetos existentes. E ainda: o monumento histórico, como saber e sensibilidade – ao modo do Renascimento, que mirava a Antigüidade Clássica, no intuito de suplantá-la, não somente de conservá-la – se enraíza no presente e olha para o passado, contempla o passado, mas constrói o presente. (p. 34).

Segundo Choay (2001, p. 14), a noção de monumento histórico e as práticas de conservação que lhe são associadas extravasaram os limites da Europa, ao continente no qual, por muito tempo, se haviam circunscrito. Na década de 1870, no contexto da abertura Meiji, o Japão havia assistido à discreta entrada do monumento histórico e provado as suas contradições. Esse País podia viver sua tradição no presente, e não reconhecia outra história senão a dinástica; não concebia nenhuma arte antiga ou moderna, mas somente a que se encontrava viva, e não conservava

monumentos senão à custa de mantê-los sempre novos mediante uma reconstrução ritual. Contudo, a assimilação ao tempo ocidental passava pelo reconhecimento de uma história universal, pela adoção do museu e pela preservação de monumentos que eram testemunho do passado.

Em toda parte, até o século XVIII, como mostra Choay, a seleção de monumentos históricos se produzia no mundo restrito dos antiquários e estetas, e se referia, basicamente, a antiguidades gregas e romanas com vistas a confirmar hipóteses históricas e ao estudar sistemas construtivos e estilos arquitetônicos.

Segundo Sant'Anna (2003, p. 47-48), no período da Revolução Francesa, a concepção se estendia a um passado medieval mais recente, a edifícios que também eram considerados obras de arte, testemunhos do saber humano ou, mesmo, de uma história. Naquele período, a expressão “monumento” começou a ser vinculada mais estreitamente ao campo da representação e foi utilizada com fins políticos, objetivando unir os grupos, socialmente e até culturalmente heterogêneos, a uma identidade ou a um projeto de nação.

No estudo de Sant'Anna, é interessante notar a diferenciação que a autora estabelece entre mundo Ocidental e mundo Oriental, no que se refere a Patrimônio. Até agora o mundo Ocidental apresentara a questão patrimonial e monumental voltada a objetos, construções e história; no mundo Oriental, porém, os objetos jamais foram vistos como principais depositários da tradição cultural, e mais importante do que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural do passado era preservar e transmitir o saber que produzia tal objeto, a fim de vivenciar a tradição no presente.

1.2.4 Patrimônio e Monumentos numa História Recente de Contradições

Para finalizar este capítulo, com aplicação ao real, se pode passar outros aspectos da contradição e da disputa ideológica em torno ao Patrimônio. Primeiramente, à discussão do tema da nacionalidade e da memória, no atual Ocidente europeu, discussão em torno a um monumento, num País de recente história cheia de traumas, a Alemanha. A seguir, os interesses de projeção da parte dos detentores do poder; e, finalmente, o jogo dos interesses e do capital em torno à manutenção das obras eleitas para especial preservação.

A idéia de Patrimônio Nacional surgiu e se consolidou a partir de quando os monumentos históricos, os saberes e as práticas, se institucionalizaram. Os monumentos históricos, como categoria, nasceram, pode-se dizer, em Roma por volta de 1420, e contemporaneamente acabaram sendo, de maneira “localizada”, discutidos até por filósofos da área político-lingüística. Destaque para Habermas (2003, p. 61), aqui expondo e comentando uma singular e grave situação:

Em novembro de 1989, caiu o muro de Berlim. Na mesma época, a “Associação para a construção de um monumento aos judeus assassinados na Europa” registrou-se oficialmente. Ora essa iniciativa conseguiu mover um parlamento que hesitaria durante muito tempo. Quase uma década depois, após a publicação de dois editais, de muitas rodadas de discussão, e após a calmaria do último outono, a comissão encarregada pelo congresso só iniciou as sessões, colocando em pauta as seguintes questões: por que conseguir um monumento ao holocausto? Onde erigí-lo? De que modo? Entretanto, o debate iniciado por Walser fez com que as circunstâncias se modificassem. E o tiro saiu pela culatra. Desta vez, o espaço público político só conseguiu livrar-se dos arrotos de um passado indigesto, os quais afloram em intervalos regulares das entranhas da República Federal da Alemanha, graças à coragem de um judeu eminente. E esse parece ser o aspecto mais inquietante.

Então, quem deve explicitar o sentido desse monumento não são os alemães judeus, nem os judeus que vivem na Alemanha ou em Roma, muito menos

os que imigraram para a Alemanha desde o final da Segunda Guerra mundial. Os fundadores, como Habermas salienta, são os cidadãos herdeiros imediatos de uma cultura na qual o holocausto foi possível, ou seja, os que se encontram num contexto de tradições compartilhadas com a geração dos réus. De fato, através de seu monumento, eles estabelecem uma relação com os réus, com as vítimas e com seus descendentes. Importante lembrar que o Patrimônio Histórico de um povo, quando preservado, coloca o sentimento de um reconhecimento de sua realidade vivida, seja ela positiva ou negativa. (p. 61).

No caso sob análise, elaborar uma lembrança de Auschwitz funciona qual uma espécie de monitor, que leva a sondar por que, após Auschwitz, somente se pode obter uma autoconsciência nacional através de uma apropriação crítica das melhores tradições da história. O ato de auto-conscientização, que se cristaliza simbolicamente na figura de um monumento erguido para marcar o início da República de Berlim, se dirige aos alemães de amanhã; com efeito, o monumento tem como finalidade provocar gerações futuras a tomar posição.

Segundo Habermas (2003), os alemães do futuro devem tomar posição frente àquilo que o monumento vem interrogar, a saber: o que Auschwitz significa para a identidade dos alemães de cinquenta anos após. A Habermas parece importar pouco o resultado final desta tomada de posição; o que conta é que eles não devem dela se eximir pela indiferença ou pelo esquecimento.

Habermas considera que o monumento se transforma numa “recordação admoestatória”. Por isso, é um “monumento”, naquele sentido restrito que somente foi introduzido a partir do século XVII: deve ser algo que resista a interpretações superficiais, a fim de ter condições de levar as gerações futuras a tomar posição. Recordação admoestatória, o monumento não pode pretender atingir o objetivo

através de um “monumentalismo”, pois a monumentalidade tem o que ver com uma arquitetura dominadora e triunfante. A evocação do passado, o trazer à lembrança, é uma espécie de exercício com o qual se resgata do tempo um passado compartilhado com os que nos precederam. A asserção de Lemos, abaixo, traz um aviso oportuno contra os perigos da monumentalidade:

A classe dominante, quase sempre, tem seu prestígio herdado e, por isso, gosta de preservar e recuperar os testemunhos materiais de seus antepassados numa demonstração algo romântica ou saudosista, constituindo tudo isso manifestações de afirmação elitista. Vive-se do passado, das glórias dos outros tempos. (LEMOS, 1987, p. 31).

É preciso compreender o potencial de rememoração, para então poder se sentir mais próximo de agir; visto que todos fazem parte de um grupo social, e têm direitos e também responsabilidades no processo.

Tratar, dialética e sinceramente, dos compromissos da Associação para a construção de um monumento aos judeus assassinados na Europa, Habermas (2003, p. 64) assevera:

Como sabemos, o passado separa os descendentes dos criminosos dos descendentes das vítimas. Ora, o passado dividido só não bloqueará a ação comum dos cidadãos no presente, se um dos lados se decidir, seriamente e com credibilidade, a criar condições que possibilitem e talvez tornem suportável uma convivência com o outro lado. Um memorial ao holocausto também é expressão deste respeito e consideração pelos herdeiros das vítimas.

Deve-se reconhecer, com Habermas, que uma recordação pública de elementos não agradáveis sempre envolve debates e controvérsias, pois não poderia colocar-se como recordação positiva ou claramente favorável aos interesses propalados ou vigentes da cultura nacional. O monumento veio, sim, para que os alemães, e outros, pudessem aprender a tomar posição, a assumir a “apropriação

crítica das melhores tradições da história”. A dissertação toma, pois, de modo histórico e dinâmico, o Patrimônio como elemento desafiador à descoberta das melhores tradições e à continuada elaboração da cultura.

Conforme escreveu Comblin (2002), ao abordar a história da América Latina, “todo povo tem seus heróis”, e os heróis que um povo venera lembram os feitos do passado e encarnam, de certo modo, a história. Não obstante a massa do povo somente conhecer da história os nomes ou alguns atos dos heróis. A lembrança dos heróis dignifica, exalta a solidariedade, constrói a unidade e lembra as responsabilidades coletivas atuais. Faz o passado de um povo e o lança para o futuro.

Comblin (2002, p.165) enxerga as dificuldades a que se dê a apropriação crítica, e, sobretudo, pelas influências negativas da mudança das condições de vida e da mentalidade no moderno capitalismo. Conforme Comblin, a mentalidade mudou muito, na totalidade do mundo imbuído da cultura ocidental, na segunda metade do século XX. Espalhou-se nova civilização, nova cultura, e os valores se transformaram completamente. Os antigos heróis foram substituídos por novos tipos humanos e o seu heroísmo teve expressões através de fenômenos mais lúdicos e simbólicos do que reais. Outrora, o herói era o salvador da pátria. Agora, o herói é o cidadão que conseguiu sobressair na sua modalidade de esporte; é o ator ou atriz que arrasta milhões de espectadores a cada lançamento de filme; é o produtor da novela que põe diante da telinha o maior número de famílias; ou a Miss Mundo; ou mesmo a bela e desenvolta apresentadora de TV.

Conforme Comblin, o capitalismo radical, que acabou dominando o mundo ocidental e eliminando os restos das antigas culturas, estabeleceu o culto aos campeões. Mas os campeões são os campeões do dinheiro, os que ganham mais

dinheiro. E assim a vida se organiza de modo competitivo e há competições de todo tipo. No mundo dos vencedores das grandes competições, porém, os heróis não geram um povo, mas um mercado.

E o Patrimônio Cultural caiu na onda do capitalismo do mercado. Foi o que mostrou Leite (2002, p. 2), em seu artigo “Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil”. O autor analisou a matéria da imprensa nacional que noticiava ter chego a vez da “revitalização” do Bairro do Recife Antigo, um bairro que, em 1910, fora reconstruído segundo o modelo da Paris de Haussman.²

Entre os meses de abril e maio de 1992, os jornais divulgavam que se estabelecera um acordo com a Fundação Roberto Marinho e com a empresa Akzo do Brasil (Tintas Ypiranga), tendo em vista pintar as fachadas do Bairro do Recife Antigo. O Projeto *Cores da Cidade*, que no mesmo ano também se iniciava no Rio de Janeiro, representou um dos primeiros resultados práticos para a “revitalização” do Bairro. Para a operacionalização num sistema de parcerias, a Akzo doava as tintas, os proprietários arcavam com a mão-de-obra, a prefeitura supervisionava as reformas e garantia incentivos fiscais aos proprietários que participassem do projeto, e a Fundação Roberto Marinho (FRM) assegurava a divulgação das reformas em rede nacional de televisão.

Enfim, o Plano de Revitalização do Bairro do Recife Antigo deslançou a partir de 1993. Pareciam claras as justificativas, mas Leite (p. 3), em seu artigo, conclui que não se tratava apenas de uma proposta de restauração do Patrimônio

² As políticas contemporâneas de “revitalização” do patrimônio retomam, em outro contexto e com outras perspectivas, o princípio higienizador de Haussmann, para adequar as cidades às demandas e aos fluxos internacionais de turismo e consumo urbano. Esses processos atuais, longe das idéias haussmanianas de criar uma imagem moderna da Paris do século XIX, voltam-se hoje a formas de reapropriação cultural das imagens das cidades, objetivando – na maioria das vezes – recriar sentidos e usos dos conteúdos e materiais do passado, aspectos apontados por Harvey (1992) e Featherstone (1995) como típicos da chamada pós-modernidade. (LEITE, 2002, p. 1).

edificado, mas de uma articulada idéia de intervenção urbana na forma de um longo empreendimento. Afinado com os pressupostos do chamado *market lead city planning* (VAINER, 2000), o plano tinha três objetivos principais, conforme os três setores de intervenção: 1. Transformar o Bairro do Recife Antigo em um “centro metropolitano regional”, tornando-o um pólo de serviços modernos, cultura e lazer; 2. Tornar o Bairro um “espaço de lazer e diversão”, objetivando criar um “espaço que promova a concentração de pessoas nas áreas públicas, criando um espetáculo urbano”; 3. Tornar o Bairro um “centro de atração turística nacional e internacional”. Esses objetivos sinalizavam, desde o início, o quanto se voltava tal proposta ao incremento da economia local, de modo que o Bairro se tornasse um complexo *mix* de consumo e entretenimento.

Não se requer muita perspicácia para entender que a revitalização do Bairro do Recife Antigo, espaço urbano relevante para a cidade, é assumida como empreendimento; a revitalização transforma os espaços em áreas de investimentos públicos e privados.

Com as mudanças de significado ocorridas, o local, de Patrimônio Histórico, se converte em segmento de mercado e prisioneiro da idéia de propriedade. A transformação do Patrimônio em mercadoria cultural o força a se associar a uns determinados “sujeitos”, isto é, aos empresários locais mancomunados com o poder público.

Através da Constituição Federal de 1988, se conseguiu ampliar a legislação relativa ao Patrimônio Cultural e definir as competências de promoção, regulamentação e fiscalização das práticas de preservação. Também foi atribuído um papel mais significativo para o âmbito das administrações municipais.

Com isso, a educação patrimonial alcançou maior destaque e trouxe estímulos à participação popular mais intensa e ao espírito democrático. Se qualquer monumento desponta como admoestatório – veja-se a interpretação de Habermas ante o grande drama evocado pelo monumento alemão-judeu – se adverte do perigo constante de novas armadilhas, e é preciso perguntar, perante qualquer “elemento patrimonial”, como nele penetra ou nele se imiscui a “indústria cultural” ou o suspeito interesse. A dissertação não se omite e, perante a questão, busca aprofundamento; avança, assim, para o segundo capítulo, onde será abordado o conceito Cultura.

CAPÍTULO SEGUNDO

CULTURA, REALIDADE E CONCEITO: A CRÍTICA DAS RELAÇÕES DE PODER.

2.1 CULTURA, UM CONCEITO “HISTÓRICO”

Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua.

Como se diz de todas as palavras, também se fala especialmente da palavra “cultura”. Ela tem uma história; mas, importante mesmo é afirmar que cultura também faz a história.

Eagleton (2005, p. 9) escreveu que é costume considerar “natureza” como o mais complexo de todos os termos e que o termo “cultura”, que praticamente é o seu oposto, dele deriva. Mas reconheceu, também, que foi moda, por longos tempos, entender o contrário, natureza como um derivado da cultura. Um dos significados originais de cultura é “lavoura”; ou também é o “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente. No entanto, segundo o mesmo Eagleton (2005), saiu da originária palavra latina “cultura” um cognato, a palavra inglesa *coulter*, no seu significado de “relha de arado”. Deste modo, a tão nobre atividade humana, o trabalho, derivou de agricultura, colheita e cultivo. Eagleton (2005, p. 9-10) também informou que, no caso da língua inglesa, se revela uma relação com o ambiente agrícola nas palavras lei e justiça, “capital”, “estoque”, “pecuniário” e “esterlino”, donde se poder detectar, no termo cultura, o significado de uma atividade, de modo que muito tempo se passou até que a palavra chegasse a denotar uma entidade. E, provavelmente, foi só com Matthew Arnold que a palavra se desligou de adjetivos

como “moral” e “intelectual” para se tornar apenas “cultura”, uma abstração em si mesma (p. 10).

Malgrado se designe “cultura” uma abstração, certo é que não existe uma cultura única para todos os povos de uma mesma época, muito menos para povos de épocas diferentes. As culturas variam no tempo e no espaço. Cada sociedade produz a sua cultura, que pode ou não ser semelhante a outras e transformar-se mais ou menos lentamente. A diversidade cultural esteve presente desde tempos imemoriais, visto que, para garantir a sobrevivência, cada grupo social se organizou de acordo com suas necessidades e com os recursos que o meio ambiente oferecia. Não obstante a diversidade, mesmo que formando sociedades com modos de vida, crenças e comportamentos próprios, os seres humanos cuidam de viver e conviver entre si. Nesse processo, de diversificação e ao mesmo tempo de convivência, as pessoas desenvolveram muitas maneiras de morar, de formar famílias, de trabalhar, de se comunicar, de manifestar a religiosidade, etc.

Na sua obra, didática, mas sem prejuízo da seriedade intelectual, Aranha e Martins (2003) mostram clara consciência de que a palavra tem vários significados. As autoras recordam que, ao lado do conceito de cultura da terra, toma assento outro conceito de cultura, o de uma pessoa letrada ou, assim chamada também, culta. De fato, elas inscrevem a cultura na antropologia, enquanto significa tudo que o ser humano produz ao construir sua existência: as práticas e as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais. Na mesma antropologia, elas acusam o registro dos símbolos, que intermedeiam o contato com o mundo, de modo que a cultura é assumida como o conjunto de símbolos elaborados por um povo. Dada, pois, a infinita possibilidade humana de simbolizar, as culturas se descobrem

múltiplas e variadas, constroem maneiras inúmeras de pensar e de agir, de expressar anseios, temores e sentimentos em geral.

Na verdade, a antropologia revela relações que brotam de muito profundo. Quando mudam as formas de trabalhar e de se ocupar com o tempo livre, mudam as expressões artísticas e as maneiras de interpretar o mundo, de entender os mitos e a filosofia. Mas, é o profundo que é sempre roçado de algum modo; e tratar do profundo, neste caso, é tratar da busca de uma filosofia da história.

A passagem do Período Paleolítico ao Neolítico representou o primeiro salto revolucionário da história humana. Foi o tempo em que, iniciada a agricultura e a pecuária, se começou a transformar a natureza e a fazer com que ela trabalhasse em benefício do homem. No transformar a natureza e dela apropriar-se, se introduzem novos contatos e novos modos de organizar a vida social. E também novos conflitos. Ora, segundo Santos (2004, p. 7), em qualquer tempo, cultura é toda preocupação em “entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro”.

Entender, e explicar à posteridade. Esse o primeiro elemento recordado por Santos (2004). Entender e explicar tanto sobre o passado como sobre as perspectivas de futuro. Essa questão é desenvolvida, de modo didático, por Joel Charon (1999, p. 103). Cultura, para ele é importante padrão da organização social; cultura sempre se desenvolveu na interação ao longo do tempo, tanto determinando boa parte do que faz o indivíduo, como favorecendo a ele e ao grupo viverem a dinâmica da continuidade, da estabilidade e da previsibilidade.

Como perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum, a cultura inclui variados elementos: a interação e aquilo sobre o que as pessoas concordam entre si, um senso comum, realidades e idéias compartilhadas. Ela não

significa violinos, poesia ou esculturas, pois não se limita ao fazer. As idéias a respeito do mundo são aprendidas dos outros por meio da interação na família, na escola e em todas as formas organizatórias. Têm como alicerce a vida em grupo.

2.2 CULTURA, PODER E LIBERDADE

Muitas organizações sociais, nas quais as pessoas ingressam, existem há muito tempo. E as idéias que correm podem ter-se desenvolvido muito antes do nascimento de cada indivíduo. Há pessoas que têm poder e que ensinam “verdades” estabelecidas de longa data, para que os membros se tornem “bons” e sua sociedade possa perdurar. Cultura consiste, pois, numa herança social.

Para Charon (1999), certas “verdades” tiveram por alicerce a interação de pessoas que, já falecidas de muito, são exaltadas como exemplo vivo para a atualidade. Muitas “verdades”, porém, são promovidas em razão de sua utilidade: que pessoas bem-sucedidas têm de alcançar um diploma universitário; que as mulheres devem casar e ter filhos; que o amor romântico deve ser base do casamento; que o ganhar dinheiro incentiva muito as pessoas ao trabalho. Afinal, um filho aprende a cultura na família, na escola, na igreja – importantes veículos da cultura.

Compreendido isso, Charon apresenta um lado problemático e problematizante da cultura e muitas vezes inobservado. Pela cultura, os indivíduos pareceriam ser socializados para aceitar as idéias dos “entendidos”, dos que contam com muitos anos de história, uma longa tradição, a integridade, Deus, a ciência, ou o que for. Charon aponta, porém, alguns fatos básicos. Primeiro, as organizações têm uma história, como as comunidades e grupos, podendo os indivíduos contribuir com

suas próprias idéias. Segundo, em contradição com o anteriormente dito, cada indivíduo se vê sempre confrontado por uma força poderosa, uma cultura que se desenvolveu antes de sua entrada em cena, e que o pressiona, de modo que, para continuar na organização social, ele tem pouca ou nenhuma escolha além de aceitar a cultura.

Conseqüentemente, Charon (p. 184-185) dá alguns passos adiante ao apontar que todo grupo e indivíduo se defrontam com as grandes perguntas sobre a liberdade e sobre a relação entre indivíduo e sociedade, e também ao indicar uma valorização da ciência social que “nem sempre é vista com bons olhos pelos líderes políticos e econômicos”. Cresce a consciência de que as pessoas são socializadas não apenas para aceitar os interesses dos socializadores, mas ainda para assumir a própria liberdade, mesmo que à custa de se envolver em conflitos. Charon (p. 202-203) avança, como se disse, assumindo este notável componente da realidade humana e social. Ademais, depois de citar Karl Marx e Ralf Dahrendorf, faz questão de insistir no potencial para a luta e afirmar: “enquanto existirem diferenças humanas, haverá conflito, enquanto houver conflito, ocorrerá mudança”.

Dentro desse tema da liberdade e da iniciativa, é relevante a expressão de Cuche (2002), o homem, como ser essencialmente cultural, segundo o longo processo de humanização começado há mais ou menos quinze milhões de anos, passou da adaptação genética ao meio ambiente natural à adaptação cultural. Com essa evolução, que resultou no *Homo Sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura. A partir daí, toda adaptação se revelou mais funcional que a adaptação genética. A adaptação, então imaginada e controlada pelo homem, é muito mais fácil, mais flexível, mais rapidamente transmissível. A cultura, pois, não facilita somente

adaptar-se ao meio; ela também permite que o homem adapte o meio ao próprio homem, isto é, às necessidades e aos projetos dele mesmo. A cultura torna possível que o homem, na liberdade, transforme a natureza.

A cultura tem dois componentes, desde os primórdios, conforme Pinto (1979, p. 122) instrumentos artificiais e instrumentos fabricados, para prolongar e reforçar a ação dos instrumentos orgânicos de que o corpo é dotado, a fim de opor-se à hostilidade do meio; e as idéias, que correspondem à preparação intencional, sempre social, e à antevisão dos resultados de tal ação. Como expressão da ligação entre esses dois componentes, aparece a técnica, correta preparação intencional do instrumento e codificação do seu uso eficiente. Aí, a expressão da liberdade de opções e a possibilidade de compreender a cultura como manifestação histórica do processo de humanização, que se manifesta até os graus superiores, em que o caráter de “humano” se apresenta como um conteúdo de valor ético. Admite-se que a afirmação da cultura é feita com base na relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Tal indissociabilidade com o processo de produção configura uma noção culminante da teoria da cultura, entendida esta, agora, como produção da existência própria e da comunidade. Salientam-se, portanto, os dois sentidos fundamentais de cultura: produção do homem por si mesmo, mediante a ação exercida sobre a natureza para se perpetuar como espécie que evolui e adquire progressivamente a capacidade ideativa; e produção dos meios de sustentação da vida para o indivíduo e a prole.

A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, conforme citação dos autores, seja movida por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos. Ao discutirmos sobre cultura temos

sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e na multiplicidade de formas de existência.

Para Abbagnano (2003, p. 225), o termo cultura tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, é o de *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento; o que F. Bacon considerava a “geórgica do espírito”. O segundo significado é o de produto daquela formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, conjunto que é costume indicar pelo nome moderno de *civilização*.

Civilização, por sua vez, revela um dualismo conceptual, conforme explicitam Horkheimer e Adorno (1978, p. 94: “foi na Grã-Bretanha que surgiu pela primeira vez a palavra “civilização”, e já se afirmou no século XVIII, com uso freqüente, contrastando com a cultura palaciana e feudal; a palavra francesa *civilization* só aparece com Turgot”. Mas os mesmos Horkheimer e Adorno (1978, p. 93) dão como esclarecido que civilização “não se opõe originalmente à cultura do espírito para designar tão só o aspecto material da cultura, mas designa, outrossim, o âmbito geral da humanidade, no sentido de *humana civitas*, de que nos fala Dante em *A Monarquia*”. Já em *Il Convivio* lemos a seguinte passagem: “o fundamento radical da Majestade Imperial é, verdadeiramente, a necessidade da civilidade humana, que está ordenada para um fim, a saber, a vida feliz”.

Nesse dualismo conceptual entre cultura e civilização, Horkheimer e Adorno destacam que “cultura” passou a ter uma conotação de “cultura espiritual”, enquanto que “civilização” subentendeu um “progresso material” especialmente do século XIX em diante. A partir de então, segundo Horkheimer e Adorno (p. 94), o uso moderno de civilização se relacionou com a desintegração da ordenação tradicional da sociedade, em conseqüência do racionalismo. O que é o civilizatório e a *Kultur* se

acham em recíproca oposição. Assim o explicitam os dois pensadores: já desde criança, ou pelo menos uma vez, alguém experimentou o contraste entre uma rua de casas de apartamentos alugados, com as fachadas cheias de anúncios publicitários, e o quadro que reproduz um pequeno burgo medieval ainda intacto. Esse alguém relaciona depressa, e esteticamente por assim dizer, o mal do mundo contemporâneo com o fenômeno da civilização.

2.3 CULTURA COMO HISTÓRIA: NÃO DEFINIR, MAS, BUSCAR

Horkheimer e Adorno (p. 95) destacam que essa experiência de contraste se dá de um modo mais ou menos vago. Eles lembram, porém, a forte impressão que causou a tão popular obra de Spengler, que falou das “derradeiras épocas das grandes culturas”. Internamente, as grandes culturas modernas davam mostras de inclinar-se para a desintegração, sobretudo se considerada a analogia entre alguns fenômenos do período imperial romano e fenômenos dos séculos XIX e XX, uns e outros marcados com sinais de inevitável decadência e morte.

O contraste entre cultura e civilização não foi, porém, tão marcante na Grã-Bretanha como na Alemanha. No contexto inglês do século XIX, Tylor empregou os termos de maneira intercambiável; em *Primitive Culture*, por exemplo, quando deu esta definição de sentido etnográfico, tornada clássica: cultura ou civilização é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.

Thompson (1995, p. 22) considera que a condição da cultura é a de um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação. Ainda conforme Thompson, o

conceito de cultura tem uma história própria, longa e complicada. História que produziu/produz muitas variantes e grande ambigüidade, semelhante ao que se conhece, por exemplo, com respeito ao conceito de ideologia. Assim, o conceito de cultura continua a ser uma noção importante e valiosa que, convenientemente reformulada, define um campo fundamental de análise social.

O sentido de questão aberta e de desafio, no que se refere à cultura, foi expresso de modo lapidar por Scherer (1972, p. 97): “como a cultura não existe sob a forma de um estado do mundo, dos indivíduos ou da sociedade humana perfeito sob todos os aspectos, mas tão somente sob formas relativamente limitadas, apenas se pode falar de uma cultura historicamente dada ou que acontece historicamente”.

A cultura sempre remete ao processo, à experiência histórica, e não se pode vê-la como um processo fechado. É possível então contar com o elemento solidariedade, que tem de despontar na história, como condição, seja para a permanência, seja para a mudança da cultura. Solidariedade que requer esforços, mas que não pode ser imposta. Scherer refere como, historicamente, tantos guias políticos tentaram impor pela força a unidade cultural, através de verdadeiras cruzadas culturais contra a “barbárie”, mas diz que, em tais circunstâncias, só se produziram novas contradições: “... o propósito de impor a cultura pela força aparece como uma contradição interna com a essência da cultura, pois esta, apesar da disposição e do esforço espirituais que exige, não pode propriamente ser imposta” (p. 99-100).

Como destaca Santos (2004, p. 79), sempre cabe indagar quais os processos por que passa a dimensão cultural e, com referência a uma determinada área da cultura, indagar como tem ela evoluído, quais as instituições a ela ligadas, as concepções nela presentes, as mensagens políticas que contém. Ainda quanto

ao aspecto histórico, se pode indagar sobre as tendências de uma cultura e discutir propostas para sua transformação.

Também Martinez (1997, p. 33) tratou da possibilidade de indagar sobre a direção de comportamentos políticos, e mostrou que os comportamentos políticos são gerados pelos fatos sociais – sendo cultura um deles – e dentro deles se desenvolvem. Como explica a sociologia, o fato social é construído pelos modos de pensar, de sentir e de agir dos grupos. No modo de pensar estão idéias, conhecimentos; no modo de sentir estão crenças, valores, afeições; no modo de agir estão costumes em primeiro lugar. O mesmo se afirma sobre a cultura, um fato social que permeia todos os momentos e todas as situações de existência humana de vida social e coletiva. A cultura permeia a vida de um grupo, de uma sociedade, de um povo, em determinada época, no sentido mais amplo e abrangente. O fato cultural tem de ser contemplado, toda vez que se trata de contextualização, e, no caso, sobretudo no momento de contextualizar econômica e politicamente.

Paulo Freire insistiu em que criar e recriar (produziu/produz) cultura é próprio do homem e que, nisso, se distingue o homem dos outros animais; isto é, na sua cultura, o humano ultrapassa os interesses empíricos por instrumentos de trabalho, roupas, casas, plantações, e cria (e recria) também a religião, a arte, as festas, os sistemas filosóficos, os conhecimentos científicos.

O fenômeno social da transmissão da cultura se dá, nas sociedades elementares ou simples, chamadas "primitivas", pelo convívio social. São várias e diversas as relações entre os membros no seio de cada família. Várias e diversas as relações entre os adultos, jovens e crianças no conjunto das atividades da tribo ou nação. Essas múltiplas relações permitem que os mais novos participem diretamente da cultura e a adquiram, com maior ou menor integração, sem a mediação de

instituição especializada, ficando distribuída pela própria sociedade a função de educar. A intermediação única é a das cerimônias de iniciação e confirmação, demonstrações de incorporação mais ou menos dramáticas, formal e essencialmente simbólicas. Procedimentos e ritos transmitem aos jovens toda a cultura regular, desde o trabalho até a religião. Outrora, como hoje, os adultos esperavam a participação direta do jovem membro da comunidade.

Em Roland Corbisier (1978) se manifestara o lúcido propósito de rever e analisar o conceito de cultura para tomá-lo concretamente. Nesse sentido, salientou a importância de “pensá-lo em situação, na perspectiva em que nos encontramos, em função de interesses que, por hipótese, coincidem com os da comunidade em que vivemos” (p. 314). Lembrando a freqüente incidência do conceito cultura em expressões como cultura antiga, cultura grega ou francesa, cultura do Renascimento, ou atividades culturais, formação cultural etc, Corbisier percebia, no uso constante do conceito, um dado imediato da experiência e, principalmente, um fio condutor que mostrava significados diferentes e também algo de comum na diversidade.

Esta dissertação não fala de inventar a palavra cultura. Prefere tratar de reinvenção da cultura e dos objetos aos quais se refere esse termo. Visa ao aprofundamento quanto à formação de um patrimônio histórico e cultural e quanto às significações incorporadas no cotidiano histórico-político e escolar. Evocada pelo patrimônio, a noção de cultura envolve a noção de processo e também as condições reais dos diferentes sujeitos e dos objetos ou produtos culturais.

Nenhuma sociedade é imune às relações de poder e de dominação. Tampouco nenhuma cultura. Mas é “ingênuo” pensar que deva ser “jogada fora” a cultura comum pelo fato de ser usada para fortalecer os interesses de classes ou

grupos dominantes. Para expressar a realidade, deve ser dito, uma cultura deve permanecer. O que não significa não deva a cultura transformar-se, e no melhor sentido: considerado importante que uma sociedade se democratize, do mesmo modo é importante que as opressões política e econômica, e igualmente cultural, sejam eliminadas (SANTOS, 2004).

Conforme Kellner (2001, p. 25), “vivemos um tempo de mudanças e transformações drásticas. Desde os anos 1960, houve uma série de modificações espetaculares na cultura e na sociedade de todo o mundo”.

Os anos 1960 foram de prolongados tumultos sociais; a toda hora, surgiam novos movimentos sociais a desafiar as formas estabelecidas de sociedade e cultura e a produzir contraculturas e formas alternativas de vida. No caso Brasil, em específico, foi uma década muito agitada politicamente. Segundo Brandão e Duarte (1990, p. 60), a crise do governo Jânio Quadros, como a sua renúncia em agosto de 1961, levou o povo à descrença no sistema político brasileiro. O povo havia consagrado aquele presidente com a maior votação até então registrada na história do Brasil, mas, decepcionado, viu seu presidente renunciar com poucas e vagas explicações em torno a pressões e “forças ocultas”.

2.4 CONTROLE DA VIDA COTIDIANA

Além de impor o controle da censura, do “alcagüete” e da tortura moral e física pelo golpe de 1964, a ditadura militar favoreceu a crescente articulação institucional da cultura através de empresas privadas e agências estatais. Isso estimulou a busca de alternativas em nível de produção e consumo, e parte da juventude vinda da classe média urbana optou por outras correntes de cultura, nas

quais elevadas utopias se misturavam com sexo, drogas e muito *rock*. O inconformismo diante da repressão e do conservadorismo vigentes no país acabaria, historicamente, num fenômeno contracultural híbrido e complexo que dominaria a produção artística e cultural até meados dos anos 70.

No início da década de 70, se consolidou a indústria cultural no Brasil. No final da década, o País já era apresentado como o quinto mercado fonográfico do mundo, parte expressiva dos investimentos externos na indústria cultural brasileira se vinculava à venda de discos e ao enorme destaque da música *pop* nacional e internacional; cinco das dez maiores empresas de discos eram filiadas às multinacionais da indústria fonográfica (BRANDÃO; DUARTE, 1990, p. 91).

2.4.1 Alienação

Desde a década de 70, as indústrias da mídia, que incluem a televisão passaram por mudanças que provocaram forte impacto sobre a natureza dos produtos da mídia e sobre os modos de difusão. Mudanças e impacto resultantes de desenvolvimentos ocorridos em dois níveis estreitamente unidos, o da economia política e o da tecnologia.

A mudança tecnológica, não pouco importante para a transmissão cultural, lhe altera a base material, os meios de produção e os meios de recepção. Na transmissão, a cultura confere a tudo, hoje, um ar de semelhança, de modo que rádio, filmes e semanários constituem um sistema. Há uma cultura veiculada pela mídia. Seus sons e imagens ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, oferecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade, modelando opiniões políticas e

comportamentos sociais, dominando o tempo de lazer. Kellner (2001, p. 9) o explicita:

O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos que significam ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de 'nós' e 'eles'. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo de valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral.

Dito em outros termos, as narrativas e imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos, para sua satisfação ou insatisfação, conseguem inserção nas sociedades tecnocapitalistas. A exploração atual da tecnologia mais avançada (*high tech*) produz uma nova forma de cultura global.

Para Eagleton (2005, p. 31), “a cultura exige dos que clamam por justiça que olhem para além de seus próprios interesses parciais, que olhem para o todo”. Valem os interesses dos governantes assim como os próprios. Não importa, assim, que esses interesses possam ser mutuamente contraditórios; importa que a cultura venha a ser associada à justiça em favor dos grupos das majorias. Caso contrário, segundo Ortiz (2003), pode a cultura cair em um espaço “desterritorializado” – uma categoria geral da modernidade –, em situação de dissociação e sem referência ao meio natural, social, histórico e cultural. Cair num espaço desterritorializado é “esvaziar-se” de conteúdos particulares.

Ainda esclarece Ortiz (2003, p.105-106) que os *free-shops* nos aeroportos, as cidades turísticas (Acapulco, Aruba), os hotéis internacionais, parecem constituir

“não-lugares”, locais anônimos ou serializados capazes de acolher qualquer transeunte independentemente de sua idiosincrasia. Um espaço de relações apenas funcionais, circuito no qual o indivíduo se move apenas como indivíduo. Dessa maneira, destaca o autor, numa civilização na qual a mobilidade é essencial, se afirma a necessidade de “sinalizar” o espaço, estabelecer balizas e códigos de orientação, para que as pessoas não se percam no seu interior. Um aeroporto, uma grande estação ferroviária, ou uma cidade são análogos a um texto semiológico; o usuário pode enveredar-se pelo labirinto de signos, sentir-se guiado no conjunto por meio de painéis e informações. Nesse espaço impessoal, o indivíduo, simplesmente transformado em usuário, se capacita a decodificar a inteligibilidade funcional da malha que o envolve, para fazer compras, passear, tomar um avião, ir ao trabalho, etc.

A indústria cultural, perpetuando tal alienação, conta com o reforço provindo da educação, no caso de esta não ser dirigida pela reflexão crítica pessoal. No texto *Educação após Auschwitz*, Adorno procura expor como o mal-estar na cultura é abrangente, como a educação se concentra na infância de forma a evitar a repetição. Esta somente poderia ceder à criatividade se, além de mudanças na educação infantil, também os climas intelectuais, culturais e sociais não permitissem tal repetição. É uma tarefa difícil levar o trabalho educacional a preparar as pessoas para a autodeterminação na primeira infância; difícil levar a que se cuidem das influências dos meios de comunicação, que pressionam para acabar com toda resistência individual. A educação tem de direcionar-se contra a barbárie e combater o impulso de destruição. Tem de fazer com que as pessoas, junto com desenvolvimento tecnológico, também desfrutem de um desenvolvimento próprio e condizente com a civilização. A educação é o caminho possível, pois, através dela,

se pode eliminar "... o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça" (ADORNO, 1995, p. 158).

Educação, economia, ecologia e discursos políticos fazem parte de um espetáculo montado pela política. No palco, como dito acima, tudo se confunde, passando pela ideologia do poder e pela estética do espetáculo. A Cultura fica relegada a uma coisa mundana, uma espécie de conhecimento ornamental que serve à mídia e ao jogo social. Nessa relação cultura-poder se insere a "crise da Arte", de modo que o poder prevalece sobre a pesquisa estética. A Arte perde sua singularidade e perde as qualidades que a colocariam acima das banalidades do cotidiano; a Arte deixa de ser o olhar que interroga e que transforma cores, texturas, formas, experiências sensoriais em meio de conhecimento.

Enquanto determinados trabalhos, importantes por causa da pesquisa neles investidos, vão passando despercebidos, outros, diluidores da informação e reprodutores de clichês, são celebrados pelos consumidores de pura decoração e divertimento cultural. Numa sociedade sem demandas culturais, a Arte se torna atividade menor. A Cultura é expulsa para a periferia dos interesses da cidadania, enquanto o cotidiano da política e da economia fabrica o discurso que se infiltra em todos os espaços. A "indústria da publicidade" garante o reconhecimento a artistas que não construíram nenhuma obra, que demoliram a ética e o pensamento crítico, e prejudica quem teve uma vida dedicada à pesquisa e à edificação de uma linguagem.

Sem uma consciência crítica e sem uma convicção ética, os artistas, críticos, intelectuais, administradores culturais inventados pela mídia e pelo poder político chegam a tomar posição e a decidir contra a autonomia e a independência do

trabalho de Arte. Eles promovem e divulgam os bens culturais para proveito e privilégio próprios. É o paradoxo, por exemplo, das leis de incentivo à Cultura.

Por que insistir em falar no incentivo à cultura, se já é um componente essencial para o enriquecimento da sociedade? Porque, antes de ser uma questão de lei, a Cultura é uma questão de sensibilidade e de cidadania.

Para Silva (1999), o desinteresse geral pela Cultura até fez que fossem abandonados os discursos do cotidiano; por motivo como este: o que mais alguém buscou, quando pretendeu ser artista ou pretendeu colocar um produto, foi o tráfego de influências pessoais, com acesso à mídia e aos patrocinadores. Quem já não ouviu falar de Hans Haacke, o artista alemão estabelecido nos EUA? Ele e outros traçam de modo diferenciado o esforço industrial e afirmam que este é transformado em ilusão, dado que inclui a retórica publicitária, e também afirmam que o esforço artístico se fez mercadoria. Grave afirmação. Eles entendem que se trata de uma sociedade comandada pela economia, e que tudo se resume à lei da oferta e da procura; eles denunciam que, na realidade, quem tem patrocinado a Arte são os contribuintes populares, visto que estes pagam e subvencionam a propaganda, enquanto que as empresas recuperam a própria parte ao gozarem de isenções fiscais em troca das doações.

Ainda para o mesmo autor, (1999, p. 2), burocraticamente falando, a Arte é mais uma imagem carente de sentido, a divulgar certo prestígio social e econômico, e menos um meio de conhecimento indispensável para que o homem contemple o mundo. Dado que a Obra de Arte seja expressão de uma sociedade, testemunho de um tempo e de um estágio de conhecimento, renunciar à sua inteligibilidade é renunciar à história. A política, por sua vez, se apropriou da Cultura e dela fez um verniz para animar o discurso político ou lhe dar um polimento. A Arte é objeto do

mercado, do Estado e de outras instituições que desconhecem sua história e seus mecanismos de produção. Os partidos políticos, que falam da Cultura nos programas de campanha eleitoral, nada fariam de melhor pela Cultura do que devolver aos intelectuais e aos artistas, os que realmente trabalham com a Cultura, o comando do processo cultural e o poder de decisão. Avista-se um território imenso a recuperar. (p.2)

Muitos dos que exercem o poder sobre o destino dos bens culturais, ou trabalham para o mercado, direta e indiretamente, ou se revelam burocratas de carreira que não conseguem reconhecer as linguagens e leituras artísticas e acabam desprezando valores para permanecer ao serviço de um perigoso senso comum. Muitas instituições que lidam com a Arte, sem recursos econômicos e sem um corpo técnico ligado à área, perderam o prestígio e a autonomia e até descambaram para a condição de agências sem projeto definido e animadoras de eventos irregulares. A mídia dominou a Cultura. E o artista abandonou a solidão do atelier para se tornar um personagem público do teatro social.

Resumidamente, a comercialização de um produto designado como Arte, ou a proliferação de um discurso estético sem a Arte, podem significar o desaparecimento da própria.

Konder (1999, p.95) escreve que para Benjamin, o “mestre” de Adorno dos inícios do século XX, era preciso que os homens não só reconhecessem o duro quadro em que se encontravam (constatação), mas também que eles se movessem na luta para tal quadro modificar (disposição). “O capitalismo, em sua dinâmica perversa, tinha criado mecanismos que distorciam o conhecimento e afetavam o próprio ímpeto, as inclinações ‘afetivas’ das pessoas”. A vida humana, em seus

diversos níveis, estava sendo posta a girar em torno do mercado, e também da exploração, roda-viva que Adorno apresentou como “indústria cultural”.

Os espetáculos da mídia demonstram quem tem poder e quem não tem. A cultura contemporânea da mídia cria formas de dominação ideológica que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo em que fornece instrumental para a construção de identidades e fortalecimentos, resistência e luta. Pode-se afirmar que toda cultura, envolvida na comunicação, é terreno de disputa sobre o qual grupos sociais importantes e ideologias políticas rivais se batem por fatias de domínio, e que os indivíduos vivenciam essas lutas graças a imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados por muitos meios, também os mais modernos.

No entanto, o público e a massa podem resistir aos significados levados pelas mensagens dos dominantes e cria a sua leitura e o seu jeito de apropriar-se da cultura. O uso autônomo da cultura se torna recurso para fortalecer-se e para inventar significados, identidade e forma de vida própria. Pois a comunicação mesma, e seus meios, segundo Konder (1999), provêm os recursos que os indivíduos, no processo de formar identidades em oposição aos modelos dominantes, podem abraçar ou rejeitar.

Uma questão que se impõe, ao tratar de modelos dominantes, é a de que os países mais desenvolvidos são considerados os que possuem as mais sólidas e tradicionais estruturas democráticas. Assim os Estados Unidos, a França, a Grã-Bretanha, incluídos ainda os que emergiram recentemente de nebulosos passados totalitários, como Alemanha, Itália, Japão. Tidos unilateralmente como países exportadores de modelos culturais para o Terceiro Mundo, selecionam projetos econômicos e políticos que ajudam a resolver apenas as crises do sistema

capitalista e os problemas das elites dirigentes a nível local e internacional. O preço, é o do agravamento das situações sofridas pelas maiorias nas sociedades periféricas.

Segundo Menezes (1997, p. 36),

Na cultura política de americanos, ingleses, franceses, alemães, com a qual participam na vida nacional, elegem os seus governantes e influenciam as políticas internas e externas de seus países, está contido o ingrediente da exploração de outros povos, o sacrifício de outras cidadanias.

Não importa aos grupos “mais cultos” dos países desenvolvidos do Primeiro Mundo que seus presidentes e deputados tenham ou não tenham a consciência clara desses fatos quando se apresentam para eleições. Menezes comenta que tais grupos “cultos”, nem seus eleitos, não querem iluminar esse ponto obscuro de sua política, o lado mais feio de suas vidas. Por isso mesmo, é necessário entender – questão abordada no capítulo primeiro – como as sociedades se organizaram através dos tempos, e como o Estado se tornou centro político da tomada de decisões e da elaboração de leis.

Participar da vida política de uma sociedade significa exercer uma parcela, mesmo que pequena, do poder que a governa. Mais precisamente, porém, significa entender historicamente as estruturas de poder que regem as relações sociais e o cotidiano das pessoas. De fato, a vivência social e o cotidiano do homem, em todos os níveis da sua realidade – econômico, social, cultural etc. –, são tangidos por decisões de cuja formulação a maioria das pessoas não participa. O poder não está distribuído igualmente entre todos e, por isso, quem pode mais decide o que é bom ou mau e para quem.

Ayala e Ayala (1995, p. 56-60), comentam da importância de situar as manifestações culturais em seu contexto. Essa contextualização implica dois caminhos de análise. O primeiro deles diz respeito à inserção em um processo social e cultural mais amplo, devendo-se considerar os vínculos de tais situações com as condições de existência e com os interesses dos produtores culturais e de seu público – público, este, integrante de um segmento específico da sociedade, o dos explorados e dominados. Na sociedade capitalista, fundada na exploração exercida pelos proprietários dos meios de produção sobre os que dependem de seu trabalho para sobreviver, a desigualdade econômica engendra a desigualdade de acesso aos outros bens produzidos pela sociedade, inclusive a questão da cultura. Deste modo, os dominados economicamente também o são política e culturalmente.

O outro caminho de análise referente às manifestações culturais se abre, conforme os autores, quando eles pensam na inserção da cultura popular em um processo social e cultural mais amplo. É, para eles, o problema do situar-se na dinâmica cultural da sociedade. Em *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*, Lombardi Satriani dá razão a Marx e Engels (os de *A ideologia alemã*), por terem afirmado que a manutenção do poder exige que os valores e interesses particulares da classe dominante sejam apresentados como comuns a toda a sociedade. Pelo fato de afirmarem, afinal, que as idéias que expressam tais interesses aparecem “como as únicas racionais e dotadas de vigência absoluta”. Entretanto, Satriani objeta que, mesmo por sua simples existência, o folclore contesta a cultura hegemônica ou “oficial” e cuida de negar sua pretensão de universalidade.

Comentando Satriani, Ayala e Ayala destacam o folclore como negador da pretendida universalidade das afirmações de valores e interesses, exatamente

quando o folclore estimula comportamentos ou implica em usos e costumes que são opostos, ou ao menos alternativos, aos vigentes na cultura hegemônica e no estilo de vida das classes dominantes. O folclore, em síntese, aponta para a existência de diferenças e de desigualdades no interior da sociedade. Segundo essa perspectiva, torna-se evidente que a produção cultural tem necessariamente um caráter político, atravessada pelas relações de poder intrínsecas à sociedade dividida em classes.

O aprofundamento dessa discussão se encontra em Cuche (2002). Destaca que as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Historicamente, o contato vem em primeiro lugar, mas, em seguida, entra o jogo de distinção que produz as diferenças culturais. No interior de uma situação dada, uma coletividade pode ter a tentação de defender o que é o seu específico, e fazer esforços através de diversos artifícios para convencer (e se convencer) que seu modo cultural é original e lhe pertence.

Se, de fato, existe uma hierarquia entre as culturas, é resultante da hierarquia social. Negar uma hierarquia entre as culturas significa supor que as culturas existam independentemente, sem nenhuma relação entre si. O que estaria longe da realidade.

Em um dado espaço social existe sempre uma hierarquia cultural. Karl Marx e Max Weber não se enganaram, segundo Cuche (2002, p.143), ao afirmar que a Cultura da classe dominante é sempre a Cultura dominante. Ao dizer isto, eles não pretendem evidentemente afirmar que a Cultura da classe dominante seja dotada de uma espécie de superioridade intrínseca, ou mesmo de uma força de difusão, que venha de sua própria “essência” e que lhe permita dominar “naturalmente” sobre as outras culturas.

Tanto para Marx como para Weber, portanto, e atendendo ao comentário de Cucho (2002), a força de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos reais que as sustentam. Falar de cultura “dominante” ou de cultura “dominada”, então, é recorrer a metáforas; na realidade, o que existe são grupos sociais que estão em relação, uns com os outros, de dominação ou de subordinação.

Segundo Konder (1999, p.80), a burguesia reduziu o mundo a uma situação de extrema pobreza. Exaustivamente, se fala de cultura, mas os discursos se acham muito longe de impregnar a rudeza de vidas tão numerosas com os mais encarecidos valores culturais. Todos estão mergulhados num quadro de “barbárie negativa”³, quadro que, porém, desafia e incita a lutar energicamente contra ele mesmo, não obstante sejam pobres as armas de que se dispõe. São muitas as vítimas, enquanto que a barbárie negativa se mantém inscrita na continuidade férrea da cultura burguesa. Portanto, aos que, atualmente, guardam a pretensão de criar uma sociedade nova, nas condições bárbaras em que todos se encontram, resta apenas recorrer à dura afirmação de uma “barbárie positiva”.

³ Barbárie negativa, segundo Benjamin, é aquela na qual fomos mergulhados pelo projeto burguês, que nos separou dos valores absolutos e tradicionais, e que nos fez compartilhar da experiência da integração entre saber e vida, devido ao acúmulo de informação cultural, pelo excesso de conhecimento. (KONDER, 1999)

CAPÍTULO TERCEIRO

PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL E PROJEÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

No primeiro capítulo, se afirmou que o conceito Patrimônio Histórico-Cultural se transforma (ARIZPE; NALDA, 2003). No segundo capítulo, reflexiva e criticamente, se dissertou sobre as origens da noção de Cultura com suas implicações educacionais, sobre os problemas da inserção e alienação do indivíduo numa cultura muito rapidamente tecnicizada, bem como no detrimento e na injustiça de indébitas distinções entre culturas superiores e inferiores. Agora, se desce ao campo do concreto e se enfatiza, usando dos serviços de uma expressão de Chagas (2003), que “o patrimônio é um terreno em construção, fruto de eleição e campo de combate – e basicamente, portanto, espaço de relações humanas”. Com a decorrência de que é possível conceber e compreender o Patrimônio como um campo de educação, vastidão sobre a qual os docentes e os discentes podem vivenciar uma série de experiências de ensino, de aprendizagem e de relações políticas.

Este terceiro capítulo pretende pautar-se pelos depoimentos de Professores de diferentes níveis de ensino que, tendo aceitado tomar parte na pesquisa, responderam a um simples questionário de apenas duas questões abertas. Os Professores escreveram livremente suas respostas a uma pergunta e a uma solicitação de proposta, como enunciadas a seguir.

1. Os Professores costumam dar explicações (conteúdos, motivação) aos seus alunos, antes da visita a um monumento ‘histórico cultural’ ou já presença dele. De um ponto de vista crítico, o que você explicaria sobre um determinado monumento histórico-cultural (elemento folclórico-cultural) aos seus alunos?

2. Coloque aqui suas sugestões de propostas didático-metodológicas, para a inserção do Patrimônio Histórico-Cultural nos programas de ensino.

O capítulo, pois, aborda as propostas para uma política educacional.

3. 1 DE COMO O PATRIMÔNIO ENVOLVE GRANDE INTERESSE EDUCACIONAL (PRIMEIRA QUESTÃO CRÍTICA)

A pesquisa trata da necessária investigação dos conceitos e de seu uso social compartilhado. Ela parte do princípio crítico de que não basta pensar no Patrimônio instituído através de Decreto-Lei, Patrimônio expresso em prédios e erigido por um poder constituído. Tem-se de tomar em conta as diferentes categorias, nas quais o elemento patrimonial é expresso. Pela análise crítica é que se chega mais perto daquilo que pode ser representativo da sensibilidade ou dos interesses de um determinado grupo, e proposto como herança cultural para as futuras gerações.

Quando se visita um lugar histórico, um monumento, sítios arqueológicos etc., é comum encontrar placas com a seguinte frase: *Preserve este patrimônio que é seu.*

Alguns educadores compreendem, ligados diretamente a museus, monumentos e ao conjunto do Patrimônio Histórico, artístico e ambiental, com suficiente clarividência, ou não, conforme Magali Cabral (2004, p. 40), que é impossível ocultar o fato de o Patrimônio ser representativo de uma elite ou de um pequeno grupo. No entanto, frente à necessidade de realizar uma ação educativa, e no intento de “assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país”, abraçam uma opção pela educação institucionalizada, autoritária e burocrática.

Acabam considerando o bem cultural, e o respectivo uso educacional, como dado, doação ou dádiva, como alguma coisa pronta e acabada, quando, na verdade, o próprio “homem é um ser em metamorfose” constante.

Assim entendido, é de se desejar, atualmente, tanto que o Patrimônio seja respeitado como Patrimônio de todos, como que se opere a releitura do que é referido como Patrimônio Histórico-Cultural. E que a releitura operada permita tomá-lo como relevante espaço da luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos. Este princípio metodológico se revela em estreita adequação com o caráter complexo das sociedades contemporâneas.

Quer-se, então, democratizar o acesso a esse Patrimônio, consagrado como portador dos valores simbólicos da realidade nacional ou regional. Deve-se avançar além: sabendo que um elemento patrimonial passa por um processo de elaboração até ser reconhecido como tal, se deve afirmar a importância de contribuir para um melhor consenso crítico no interesse pela construção de novos patrimônios e no interesse por novas apropriações culturais. Não se trata de demolir ou de abandonar um Patrimônio consagrado, e sim de criar, reler e reinterpretar.

As diferenças regionais, a heterogeneidade de experiências e a divisão técnico-social do trabalho são exploradas pelos setores hegemônicos que visam a uma apropriação privilegiada do patrimônio comum. Certos bairros, monumentos, objetos e saberes são consagrados como superiores, ou porque teriam sido gerados por aqueles grupos dominantes, ou porque eles acumularam informação e formação necessárias para – dizem eles mesmos – os compreender, apreciar e, evidentemente, controlar. Assim, o Patrimônio Histórico-Cultural serve de recurso para produzir ou manter as diferenças entre os grupos sociais e para firmar a

hegemonia dos detentores do privilégio do acesso preferencial à produção e à distribuição de bens.

O tipo de educação interessada, originado de projetos elitistas ligados ao Patrimônio, se assemelha ao que Paulo Freire (1994, p. 58) denominou “prática bancária da educação”; neste tipo de prática, “educar é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos dos que sabem aos que não sabem (...); a única margem de ação que se refere aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Freire (p. 78) destaca: “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. Entende-se que não é no silêncio que os homens se fazem, mas sim na palavra, na prática, ou seja, na ação-reflexão e no conjunto. Portanto, educação se deve entender como prática para a cidadania, como garantia de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e de formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir sobre o seu meio e transformá-lo.

Uma nova pedagogia do Patrimônio se impõe. Pedagogia com compromisso político e compromisso social, pedagogia interativa, na qual o educando e o educador que trabalham com o Patrimônio tenham o mesmo valor. Um diálogo crítico deve fundamentar uma nova educação através do patrimônio. O trato com o bem cultural, e o debate ao qual ele implica, leva a propor hipóteses sobre o seu significado para o indivíduo, aluno e todo educando em geral, e a produzir movimentos de recriação e re-interpretação das informações e dos conceitos, significados e sentidos nele contidos.

Realizou-se uma pesquisa de campo. Para participarem, foram solicitados, aleatoriamente, Professores de alguns Cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como História, Letras, Geografia e Turismo, e também Professores do Ensino Médio e Fundamental de algumas Escolas Estaduais da cidade de Ponta Grossa, interessados nas mesmas áreas. A pesquisa de campo, com a subsequente análise crítica, objetivou um acréscimo de esclarecimentos sobre o Patrimônio Histórico-Cultural e o uso dos próprios conceitos básicos, bem como uma análise da prática nas escolas, de como os Professores tratam a questão do Patrimônio Cultural e, por fim, uma contribuição para os fins político-educacionais.

3.1.1 Professores do Ensino Superior

Ao responder à primeira questão – sobre o que os Professores explicariam a respeito de um determinado monumento histórico-cultural, ao planejar ou ao realizar uma visita junto com os alunos –, os Professores de Ensino Superior, de modo geral, responderam que destacariam: os acontecimentos históricos que envolveram aquele elemento patrimonial ou que são por ele evocados; as pessoas ou objetos culturais que mereceram ser trazidos à lembrança; o sentimento de identidade local; a história do patrimônio; o patrimônio como precioso legado às futuras gerações.

3.1.2 Professores do Ensino Médio

Os Professores de Ensino Médio escreveram da importância de aprenderem todos sobre a história e a cultura; resgatar a identidade e os valores morais éticos e a cidadania; informar-se sobre a história do monumento e o valor histórico que a

cidade ou região lhe reconhece; a vida da sociedade no mesmo período em que foi criado ou construído; quem liderou os grupos para a ereção do monumento ou motivou para a composição da obra de cultura; o que o objeto proposto à estima da comunidade (ou das comunidades) pode para ela (ou elas) representar.

3.1.3 Professores do Ensino Fundamental

Professores de Ensino Fundamental declararam propor que, sendo o Patrimônio Histórico-Cultural uma memória viva, há de se preservar os monumentos para as futuras gerações, pois significam identidade e história de nosso povo.

3.1.4 Os comentários

Nota-se forte desigualdade de conteúdos entre as respostas, a depender dos grupos.

3.1.4.1 Professores do Ensino Superior

Respondeu o Professor 1:

“Depois de contextualizar o monumento (datar, localizar, etc.) é importante explicar porque tal elemento faz parte do patrimônio histórico ou cultural, por que foi incorporado como tal. Explicar o que é considerado patrimônio no Brasil e como é tratado esse assunto pelas políticas públicas brasileiras. A forma como a cultura brasileira despreza sua própria cultura/patrimônio/sua história”.

Para o Professor 2, primeiramente se faz necessário definir a ambos, o que é Patrimônio Histórico-Cultural e o que é um monumento:

“Antes de explicar o significado do monumento histórico cultural se faz necessário definir o que é Patrimônio Histórico-Cultural, ou seja, o monumento se constitui em parte do Patrimônio: ele é tangível, concreto e visível, constituído pelos homens em um contexto histórico. Já o Patrimônio pode ser englobado, também, as manifestações intangíveis, ou seja, aquelas que o “invisível”, que se constituem nas tradições, memórias, folclores, etc., que estão presentes naquele espaço determinado. Portanto, o monumento específico – igrejas, construções públicas, habitações, etc. – fazem parte do Patrimônio histórico e cultural enquanto manifestação de um modo de pensar e agir de determinada sociedade, em síntese da sua própria cultura”.

O Professor 3 trata da relevância que deve ter o esclarecimento ao aluno sobre o que representa um determinado monumento. Em sua resposta, diz “suscitar o diálogo”:

“Acho que o grande ponto do trabalho com o patrimônio é suscitar o diálogo e as comparações. É importante que o aluno conheça o propósito do monumento e o contexto em que ele está inserido e/ou representa. Além disso, colocar questões sobre as particularidades do monumento (detalhes difíceis de serem identificados). Suscitar ‘dúvidas’ e questões a serem respondidas a posteriori.”

Percebe-se, pela resposta, que a preocupação pela interpretação e releitura do Patrimônio já se encontra num determinado número de educadores.

O Professor 4, dando uma resposta interessante para as perspectivas deste projeto de pesquisa, sugeriu releituras do Patrimônio. Ele escreveu:

“Inicialmente falaria sobre a história oficial daquele patrimônio. Dessa informação eu afirmo o que considero aceitável e apresento outras visões para aquilo que considero errado ou mal informado, ou exagerado. Depois faço uma relação do patrimônio com a memória (individual – deles, e/a dos pais deles) e depois com a memória coletiva para legitimar esse patrimônio”.

E prosseguiu o Professor 4:

“Eu também destacaria a importância do patrimônio para a sociedade”.

Mencionou alguns aspectos: educativo, no reconhecer valor histórico-comunitário ao monumento, turístico, econômico, de lazer e de promoção da qualidade de vida para os habitantes locais.

Onze Professores de Ensino Superior responderam à primeira questão. Os quatro acima citados e os demais Professores 5, 6, 7, 8, 9,10 e 11 revelaram algum consenso, nas suas respostas, ao destacarem que o Patrimônio é um legado que uma geração deixa para outra, e que a necessidade de preservar tal legado se acentua na medida em que a sociedade se identifica positivamente com a forma ou ritual cultuado.

Uma das Professoras permitiu salientar que nem todas as camadas da população guardam igual sentimento com relação a um monumento; as pessoas do povo não se identificam com um monumento da mesma maneira. Ela levantou o problema do poder: “É preciso compreender também as relações de poder que se estabelecem e que resultam na preservação de algumas formas históricas e não outras”. O mesmo professor relaciona um monumento e a sua forma com a anterior ou posterior produção de ritos, e afirma que “a escola desempenha um papel fundamental na produção da identidade da sociedade em relação ao monumento”.

3.1.4.2 Professores do Ensino Médio

Eles demonstraram preocupação especial com a motivação didática e a contextualização.

O Professor 1:

“Eu exporia em uma aula todo o histórico daquele monumento. Procuraria algo pitoresco da história, para chamar a atenção dos educandos para a referida visita. Procuraria relacionar fatos da época passada vivida, à nossa

atualidade. Incentivaria a pesquisa em grupos, para finalmente levá-los à visitação”.

Também o Professor 2:

“Eu falaria sobre a época em que foi construído, sobre quem construiu, sobre o objetivo da construção do monumento e, finalmente, sobre o valor do monumento na história de nossa cidade”.

E o Professor 3:

“A importância histórica e a sua referência para a sociedade princesina. Se realmente foi importante para a sociedade num todo ou apenas para a elite dominante da época. Que fatores levaram a esse referencial de patrimônio para que o mesmo tenha essa determinação.”

O Professor 4 enfatizou a Ética:

“A importância histórica e cultural resgatando a identidade e os valores morais, éticos na construção da cidadania”.

O Professor 5:

“Que já faz parte do patrimônio e do melhor pensamento geográfico, enfocaria também que a paisagem ao redor é qualificada pela história, e os seus atributos são conferidos pelas idéias que envolvem essa atividade humana”.

O Professor 6 foi incisivo:

“Procuraria estar resgatando a historicidade do monumento, a cultura do povo ao qual o mesmo se refere e pesquisaria, junto aos educandos, por que o monumento seria ícone daquele povo, e debateria com eles sobre a importância do mesmo para a humanidade”.

O Professor 7 igualmente:

“O importante é dar explicações na presença do monumento, histórico ou não. Eu explicaria um evento histórico, localizando no tempo e no espaço”.

3.1.4.3 Professores do Ensino Fundamental

Eles salientaram, de maneira geral, os problemas da identidade, da necessidade de preservação e do estudo sobre o local onde as pessoas estão inseridas.

O Professor 1 escreveu assim:

“Que o Patrimônio Histórico-Cultural é uma Memória viva, resgatando os fatos ocorridos, referentes àquele monumento, que modificaram, interferiram, influenciaram o nosso cotidiano atual. E que o Patrimônio significa nossa identidade como povo, nação, e preserva nossas características culturais, e nos apresenta como sujeitos da História”.

O Professor 2 expôs o seguinte:

“Um monumento histórico cultural, sempre faz parte de elemento folclórico-cultural, então na qualidade de professor deve-se explicar a importância desse(s) monumento(s) (para a formação) como participante de momentos que formaram a cultura de determinada população e que na atualidade transmitem o conhecimento, a formação que identifica essa determinada população e a representa na atualidade.”

O Professor 3:

“Contextualizá-lo em seu aspecto histórico-cultural, bem como analisar os motivos de sua construção, preservação, importância, enquanto um bem cultural para a sociedade na qual se encontra inserido”.

O Professor 4 desdobraria estes temas:

“Sobre a importância deste monumento”; “Sobre a história da construção e a época”; “Sobre a preservação e a utilização subjetiva do espaço – visitas (noção de acervo histórico-cultural)”.

O Professor 5 explicaria:

“Por quem ele foi feito, em que data, para quê o material usado, a observação dos detalhes”.

O Professor 6 responde assim:

“No senso comum diria sobre o porquê daquele monumento (histórico cultural) existir, fatos históricos relevantes que estão em páginas de livros e os fatos que marcaram a sua época”. “Do outro lado, procuraria ver a crítica que envolve os acontecimentos relacionados ao personagem ou à edificação; fatos como a licitação orçamentária, a índole do indivíduo homenageado e outras questões afins”.

E o Professor 7 também:

“Daria importância ao momento histórico em que o fato ali representado aconteceu, e também quando foi a construção. A importância que as pessoas da época davam a este fato.” (...) “Resgataria valores ali representados”.

O Professor 8:

“Sabemos que a cultura de um povo é tudo aquilo que passa de uma geração a outra, seja através de elementos escritos, costumes, festas, esculturas, construções arquitetônicas, etc.” (...) “Poderíamos usar estes elementos como ponto de partida, introdução do assunto, e também visando desta forma aguçar o interesse do aluno pelo tema.” “Outro tópico que poderia ser abordado seria o fato de que, em sua grande maioria, os monumentos são erguidos em homenagem a pessoas ilustres de uma comunidade, ou seja, que façam parte de uma classe dominante”.

O Professor 9 completa um discurso:

“Mas, sendo eu uma lingüista, não poderia deixar de mencionar a importância da leitura deste monumento, pois somos indivíduos únicos, com olhares únicos e, assim sendo, capazes de fazer uma leitura só nossa; daquilo que todos estão vendo, mas com olhares diversos.” “Por que falo de leituras diferentes? Porque temas interessantes distintos e conhecimentos diversificados, assim sendo para tudo o que olhamos e vemos; fazemos diferentes interpretações, o nosso olhar, o nosso ver é único.”

O Professor 10 esclarece:

“Sim. Explicaria sobre o ano de construção, contexto histórico-regional, arquitetura e uso atual.”

3.1.5 Resultados da pesquisa e discussões

Muitas vezes, no exercício da docência, o Professor se defronta com a necessidade de trabalhar valores nacionais, regionais e locais, ciente de que estes se constituem como elementos importantes para a formação da cidadania. Por isso, na pesquisa, ele enfatiza o contexto. Para o ensino-aprendizagem, o contexto é fundamental. Quem contextualiza, ao aprender ou ao ensinar, possui mais elementos de reflexão sobre o plural, e apresenta interpretações criticamente mais aceitáveis.

Em trabalho turístico, o guia entende que a interpretação do Patrimônio, de um lado, leva o visitante a uma melhor compreensão e apreciação do lugar visitado e, de outro, valoriza o próprio patrimônio e o incorpora como atração cultural e turística.

Tendo analisado as idéias e as expressões dos Professores em suas respostas, se pôde obter a confirmação de que eles consideram relevantes as questões sobre o Patrimônio Histórico e Cultural. Tanto quanto os temas básicos identidade e cultura, esse tema deve suscitar estudos aprofundados de história. Nessa busca de profundidade é que autores como Choay, Fernandes, Murta, Goodey alertam para a necessidade de uma releitura do patrimônio, do monumento e dos lugares históricos. Eles usam da expressão “*interpretar o patrimônio*”. Que teriam apreendido esses pesquisadores, por sua vez, para assumirem a investigação sobre esses termos? Descobriram a importância de acrescentar valor à experiência dos visitantes e dos moradores de uma localidade, por meio do fornecimento de informações e de análises das representações, a fim de realçar a história, bem como acrescentar valor às características culturais e ambientais de um lugar.

A globalização, que a princípio parecia afetar somente a economia, na divisão internacional do trabalho, acabou por utilizar-se dos meios de comunicação de massa para estabelecer uma cultura única para todos. A globalização incentivou a desculturação em favor de uma Cultura homogênea e, condicionando as populações para um esquecimento histórico, também propiciou um grande descaso pelos Patrimônios histórico-culturais e naturais. Por tudo isso se sente, em todo o mundo moderno, a perda de identidades.

A memória não só faz compreender o presente através do passado, como também favorece uma previsão do futuro. Quando parece difícil a superação do caos, que se vê instaurado em quase todos os lugares do mundo, a memória impede maior inquietação dos que, confusos, dizem não saber o que os espera pela frente.

Diante dos prejuízos trazidos pela homogeneização, nos últimos anos, mas também diante da fragmentação e do esboroamento de toda expectativa comunitário-crítica, os países se vêm organizando para reforçar a conscientização sobre a importância de preservar as culturas de povo e de nação. Reforço provido, principalmente, através da educação escolar. Uma nova consciência crítica se fortalece através de sólidos conteúdos, presentes na grade curricular das escolas, com discussões adequadas, acerca do Patrimônio Histórico Cultural.

Com Murta e Goodey (2005, p. 13), convém destacar que, nas três últimas décadas, o crescente número de visitantes a sítios históricos e naturais tem levado governos e comunidades locais, e até empresários, que não aceitam ausentar-se, a gerenciar o seu Patrimônio como tema educacional e não só como recurso para promover o desenvolvimento turístico. A estratégia mais utilizada na Europa e nos Estados Unidos tem sido a interpretação do Patrimônio para visitantes, associada a alguns processos dirigidos de revitalização. No Brasil, conforme esses autores, tal

estratégia vem se difundindo desde meados dos anos noventa. Eles fazem citação, como bom exemplo no País, do processo de revitalização do Bairro do Recife Antigo, que fora construído segundo o modelo da Paris de Haussman.

No Brasil, a LDBEN de 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ – propõe reformas curriculares e mudanças nas escolas, como já vem acontecendo em vários países. Bom exemplo é o de Portugal. Essas reformas são animadas de um novo conceito de escola. A escola, passando a abordar várias dimensões em suas atividades, vai ao encontro das realidades locais com um interesse aprofundado pela questão patrimonial e pelo atinente resgate à cidadania.

As análises da pesquisa de campo deixam evidente que o Patrimônio Histórico-Cultural constitui riqueza de um povo e herança para futuras gerações. O Patrimônio se compõe dos bens que um grupo social produziu ou adquiriu e elegeu como testemunho de sua cultura.

Conforme respostas dos Professores, a realidade patrimonial situa, sim, a escola e a população diante de uma herança cultural. Só que a chamada “futura geração” dos usuários continua restrita, é apenas minoria, porque ainda são os políticos, as famílias ilustres das cidades que decidem sobre os bens culturais, sobre erigi-los e preservá-los. Como membros ou emissários de uma minoria privilegiada, são eles, sobretudo, que detêm o controle do *discurso*, no caso das comunicações e da educação planejadas em correlação com um bem cultural. Muitas vezes acontece que, num dia comemorativo, é um vereador, ou mesmo o prefeito, ou, no lugar deste e por delegação, uma pessoa ilustre da cidade, quem vai pronunciar a exortação

⁴ LDBEN - Artigo 8º - §1º “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (SOUZA; SILVA, 1997, p. 23). Portanto, a LDB supera as leis anteriores da educação, no sentido de considerar a diversidade cultural do país.

“histórica” diante da população. E assim se aprisiona uma data festiva no cativeiro dos interesses do continuísmo eleitoral.

É o momento adequado de lembrar Adorno (1999, p. 163), com a sua Introdução à edição de textos escolhidos de Horkheimer e Adorno da Editora Nova Cultural. Arantes tece comentários atinentes e traz à baila Karl Kraus, um crítico da linguagem.⁵

Comenta Arantes que a crítica estética, desde o início, possuía sua dimensão social, bem expressa na “devastação da linguagem”; esta constituía, para Kraus, o mensageiro da “devastação do real”. Já na Primeira Guerra, Kraus via se instalarem as deformações e frases vazias que foram, havia muito, percebidas em seu grito silencioso. A “devastação da linguagem” constituía o protótipo de um procedimento não verbal, mas o experiente Kraus, como frisou Adorno, “sabia que a língua, por mais que seja constituinte da experiência, não cria a realidade”. Para Kraus, a análise da linguagem se tornou o “espelho deformante” de tendências reais. Como entendida por Kraus, a linguagem causava desproporção em relação ao real e era ressaltada por aqueles que queriam ocultar o real; a excreção social era o que aparecia nas palavras.

3.2 DE COMO OS PROFESSORES OFERECERAM SUAS CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO (SEGUNDA QUESTÃO)

A partir dos comentários dos professores abordados pelo questionário, se podem estabelecer quatro pontos de auxílio mútuo entre Educação e Patrimônio

⁵ Karl Kraus (1874-1936), eminente escritor austríaco, é conhecido como satirista, jornalista, ensaísta, aforista e poeta; principalmente satirista, um dos maiores da língua alemã do século XX. Teve posições críticas diante da imprensa de cultura alemã e diante da política da Alemanha e da Áustria. (KARL KRAUS, 2007).

Cultural: facilitação do processo de ensino; formação pessoal e cidadã; nova postura crítica perante o conhecimento; a compreensão da história nacional, regional e local.

3.2.1 A facilitação do processo de ensino

Sendo o Patrimônio Histórico-Cultural a memória viva da cultura, conforme cita o Professor 2, no item Ensino Fundamental, e sendo uma fonte de informações e valores na qual pode abeberar-se e alimentar-se o aprendiz, ele vai entrar, também, como instrumento e base para a construção de significados e, portanto, para o aprendizado. Afirma-se a necessidade de o aprendiz estabelecer uma forma de entendimento pessoal do mundo circundante, de atribuir sentido aos conteúdos apreendidos e dotá-los de um caráter significativo e ordenador. Essa concepção de Patrimônio Cultural coincide com as necessidades de identidade e estimula relações vitais do homem com o ambiente que o rodeia; é concepção, pois, que dá sentido de pertencimento a um mundo de ações e acontecimentos. (CARSALADE, 2007, p.10)

O Patrimônio Cultural, contextualizando o ensino-aprendizado, facilita a absorção de conteúdos.

3.2.2 Formação pessoal e cidadã

Ensino que é ensino desenvolve maior participação, forma e não somente informa; quem ensina para desenvolver a autonomia pessoal está formando cidadãos.

Patrimônio Cultural, quando insere o aprendiz na perspectiva histórica e na identidade do grupo social a que pertence, também lhe transmite conteúdos éticos e

de cidadania. Permite o entendimento mais claro de sua importância na comunidade a que pertence, e facilita o compromisso e a responsabilidade pessoal, bem como por todo o campo econômico-político e cultural.

3.2.3 Criação de uma nova postura crítica

Se a função social da educação, além da inserção sócio-econômica e político-cultural do indivíduo, como mencionado no item anterior, é a de desenvolver essa própria sociedade, então o contacto com o Patrimônio Histórico e Cultural, coletivo e comum a um grupo, também conduz ao desenvolvimento de uma postura apta a decisões relevantes e pertinentes.

Segundo Carsalade (2007, p.1), a noção de desenvolvimento sustentável, aquele que supõe intervenção na realidade, força a considerar os impactos na manutenção da identidade e da herança coletiva, tanto do ponto de vista ambiental quanto do cultural. Traz consigo o desejo, não da reprodução do *status-quo*, não da subserviência, mas da ação/atitude concreta de melhoria das condições sociais e do desenvolvimento da comunidade onde se insere; em suma, traz o desejo de requalificar o Patrimônio coletivo acumulado ao longo das gerações, verdadeira riqueza de um povo, herança real que cada um imagina poder deixar para os filhos.

Um dos Professores que responderam ao questionário, e que aceitou ser entrevistado, membro do corpo docente da UEPG, foi Péricles Holleben Mello⁶, Deputado Estadual em segundo mandato. Recentemente, foi Prefeito do Município de Ponta Grossa. Especialmente nesse mandato, se desdobrou com notável empenho pelas questões de Patrimônio Histórico, Cultural e Natural. Segundo o

⁶ Entrevista realizada em 31 de outubro de 2006.

Professor, a questão Patrimônio não deve limitar-se ao vácuo de uma “utopia”, mas se tornar “consciência”. Prossegue:

“o que diferencia uma cidade da outra é o que só ela tem”; dessa maneira, se devem realizar trabalhos com as igrejas, nas festas religiosas, por exemplo; tratar de conseguir um olhar diferente sobre a cidade. Ensaio desse ponto de vista diferente, eu os encontrei expressos no livro “Visões de Ponta Grossa”.

Acrescenta o Professor Péricles: “insisto que primeiro deve ter uma conscientização, uma discussão, também preservar o Patrimônio para o turismo”. Para isso, se deve alcançar uma organização estrutural que valorize o Patrimônio Histórico, e mostre a sua importância para a identidade cultural. Ele comenta que muitos, ou seja, a maioria da população, não conhecem a própria cidade. Então, dá a sua proposta, voltada para grave urgência:

“criação de programas sociais, no sentido cultural, para que as pessoas conheçam os lugares históricos da sua cidade; deve-se tomar um conjunto de medidas (apoio do Governo...) para que se efetive a questão do Patrimônio Histórico-Cultural”. Segundo Péricles, “é um trabalho complexo, mas importante”.

O trabalho de análise foi motivado pelo emprego do conceito “utopia”, e procurou dar dele uma leitura crítica, mais aceitável. Não se deve empregar o termo como aparece conceituado nos dicionários – idealismo –, mas conforme a complexidade de relações reais e históricas que apresenta Freire (2000, p. 53): “enquanto presença na História e no mundo, esperançosamente luto pelos sonhos, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma pedagogia crítica. E esta não é uma luta em vão.”

3.2.4 Visão nova de história nacional, regional e local

Um projeto de História Local pode originar seus próprios arquivos e fontes, numa verdadeira miscelânea de documentos, obtidos nos locais mais improváveis. Também há possibilidade de utilização da “evidência oral” com todas as suas vantagens e mazelas, determinando que “o relatório vivido no passado deve ser tratado com respeito, mas também com crítica; como o morto”. (SAMUEL, 1990, p. 239).

A utilização dos arquivos, enquanto procedimento de ensino, evoca a consideração, tanto por parte do historiador que do presente ao passado, vai a buscar informações importantes para a sua análise e, depois, retorna ao presente, com o objetivo de melhor compreendê-lo, quanto por parte do professor que investiga às características específicas dos variados materiais que o homem produz no seu cotidiano. É preciso ter em mente, também, a forma como o documento se perpetua enquanto memória, estabelecendo um poder decorrente dos significados que encerra. Referindo-se à questão documental, Reis (1998, p.38) ressalta que

O fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete de processos históricos. O fato histórico não é “dado”, assim como o passado não é “dado”. O passado e o fatos históricos “dados” não engendram o historiador e a história, mas é o historiador em seu presente que interroga o passado e constrói os dados necessários à prova de suas hipóteses. O historiador constrói os seus fatos e não os recebe automática e passivamente dos documentos.

Os arquivos locais passam a assumir fundamental importância pela possibilidade de oferecer múltiplas oportunidades de utilização; aí se incluem também arquivos escolares.

A produção do saber por alunos, tendo a História Local como objeto de estudo, pode ser uma experiência potencializadora para o currículo escolar. Currículo encarado como forma de arrumar e articular uma política através dos meios educacionais, para, assim, buscar o confronto de dados pertinentes a uma realidade próxima, que favoreça ao educando uma melhor compreensão das normas sociais, usos, costumes e tradições que regem a comunidade onde vive. Esses dados podem favorecer a análise das transformações ocorridas, dos avanços e retrocessos verificados e das possibilidades de novas transformações pela ação de todos que fazem parte de uma sociedade, sejam crianças, jovens, ricos, pobres..., os quais constroem a história por meio dos trabalhos que desenvolvem, da convivência familiar e social, do comportamento, dos ideais em que acreditam. São todos sujeitos históricos.

3.3 PROPOSTAS DE PRÁTICA ESCOLAR CRÍTICO-PARTICIPATIVA

As respostas à questão primeira, mesmo nos seus limites, revelaram uma consciência em ascensão. Elas tendem à afirmação da democratização tanto da decisão em instituir monumentos representativos da cultura e dos interesses da maioria, como na participação do processo interpretativo e educacional que cerca o Patrimônio Histórico-Cultural.

À segunda questão, a pesquisa pôde levantar propostas construtivas em termos crítico-educacionais. A pesquisa de campo, na sobriedade das perguntas, assumia também o objetivo de reunir as contribuições de Professores dos diferentes níveis de ensino em favor de educar intencionalmente para novas atitudes de responsabilidade, em todos os sentidos, diante do Patrimônio Histórico-Cultural.

Como resultado prático mais palpável, a pesquisa aceita positivamente a influência dos Professores na elaboração de planos de estudo, de módulos de ensino e de orientação geral à comunidade sobre a matéria, isto é, sobre o mesmo Patrimônio. Inclusive na hipótese de o ensino se dever operar transversalmente, contribuições em nada desprezíveis foram coligidas; com serena análise, sobretudo, no que se refere a uma nova consciência crítica, participativa e cidadã aqui são apresentadas. Por acréscimo, neste capítulo, numa contribuição que significa mais do que um novo senso comum, a dissertação traz a experiência de instituições de ensino e de autores comprometidos com essa área de conhecimento. Ademais, os resultados da reflexão da pesquisadora.

3. 3.1 Inserção do Patrimônio em programas de ensino (conforme a Segunda Questão)

Assim constou a segunda questão, na verdade, uma solicitação ao Professor: “Coloque aqui suas sugestões de propostas didático-metodológicas, para a inserção do Patrimônio Histórico-Cultural nos programas de ensino”.

3.3.1.1 Professores do Ensino Superior

Professor 1:

“Enquanto proposta metodológica o patrimônio deve ser focado de forma diversificada, de forma concreta, multidisciplinar e nos aspectos transversais” (Prof. Depto. Turismo).

Professor 2:

“Nos programas de ensino da geografia é muito fácil, pois na UEPG já se trabalha com essa perceptiva com o Planejamento Urbano, geografia Urbana, Geografia Cultural. Acrescenta a Professora: No ensino fundamental e médio deve vir acompanhada de uma discussão sobre o poder e do movimento da sociedade que faz com que alguns elementos possam ser legados para outras gerações e outros não e das razões da permanência”.

E ainda:

“- trabalhar com alunos e envolvendo a família, ou seja, história da família; - desenvolver pesquisas de história oral com comunidade; - organizar visitas a museus e ‘casa da memória’, trabalhar com imagens comparativas do espaço urbano.”

3.3.1.2 Professores do Ensino Médio

Professor 1:

“Em minha disciplina (Português), acho que é de relevante importância a inserção do Patrimônio Histórico-Cultural, nas aulas de literatura, para que o aluno situe o período, a época, através da História. Podemos fazer isto, com visitas, filmes, visitas a museus e monumentos, o que será muito mais lembrado, que aulas expositivas”.

Professor 2:

“A questão patrimonial, por retratar uma preocupação interdisciplinar, privilegia projetos de trabalho em conjunto a várias disciplinas; - história oral e entrevista; - técnicas de investigação, como questionário etc.; análise de documentos.”

Professor 3:

“O Patrimônio Histórico-Cultural deve ser trabalhado como um tema transversal, resgatando, principalmente a história e cultura da localidade”

3.3.1.3 Professores do Ensino Fundamental

Professor 1:

“Desenvolvimento de projetos que enfoquem: o levantamento dos monumentos histórico-culturais da cidade; incentivar a visitação a museus, prédios, cidades históricas, monumentos; incentivar à pesquisa historiográfica; visitas técnicas que priorizem o estudo do meio histórico; incentivar a preservação do patrimônio histórico.”

Professor 2:

“O Patrimônio Histórico-cultural deve ser inserido como parte do conhecimento da cultura – que é a sociedade; - na parte diversificada da sociologia; Parte diversificada e interdisciplinar da Geografia, já que a cultura é parte do ser humano. Sendo de grande importância para a formação da sociedade. Inserir então desde as aulas de Artes e religião – o patrimônio Histórico-Cultural faz parte”.

Professor 3:

As respostas ao questionário trouxeram sugestões de um trabalho integrado e interdisciplinar, e do que pode ser feito no âmbito de cada disciplina. Essa foi a proposta do Professor:

“O estudo do Patrimônio enquanto proposta no ensino fundamental e médio deve permear todas as disciplinas, ele não pode ser separado do contexto das disciplinas que compõem a grade curricular. Acredito que é possível estudar o patrimônio natural em partes da geografia, biologia, física, química, assim como o patrimônio histórico a partir da própria história, arte, música arquitetura, etc”.

3.3.2 Superação dos “territórios” de cada disciplina

O trabalho com o Patrimônio Histórico-Cultural é mais facilmente compreendido no âmbito das áreas/disciplinas que evidenciam maior afinidade entre si, como a História ou os Estudos Sociais. O interesse por trabalhar este Patrimônio

em outras áreas/disciplinas nem sempre é imediatamente descoberto pelos Professores das demais disciplinas do currículo escolar. Por isso não houve a intenção de entregar o questionário somente aos Professores de História.

Os currículos escolares são comumente sobrecarregados, com disciplinas que entre si competem devido à limitação do tempo na sala de aula e das normas oficiais estabelecidas.

O Patrimônio Histórico-Cultural, os monumentos, os centros históricos, são um recurso educacional importante, pois permitem a ultrapassagem dos limites de cada área/disciplina e o aprendizado de habilidades e temas que serão importantes para a vida dos alunos. Desta forma, podem ser usados como motivadores para qualquer área do currículo ou para reunir áreas aparentemente distantes entre si no processo de ensino.

Portanto, para uma nova pedagogia do Patrimônio Histórico-Cultural se impor, até avançando em alguns elementos para além das propostas recolhidas dos Professores através do questionário, se chega a um consenso assim expresso: primeiramente, essa pedagogia deve ter um compromisso político e um compromisso com o social. Uma pedagogia onde o educando e o educador que trabalha com o Patrimônio Histórico-Cultural tenham o mesmo valor e o mesmo aporte, como já dito no início desse capítulo.

Compreende-se que a educação aplicada na escola, em torno de um monumento histórico ou lugar histórico, não modifica a sociedade, mas pode contribuir para mudanças e para um novo modo de ensinar e de pensar criticamente, e pode fornecer procedimentos básicos de exercício da cidadania que aproveitarão, ao seu tempo, para uma nova realidade.

3.3.3 Atenção renovada às Diretrizes existentes

As questões patrimoniais e culturais já se fazem presentes na proposta das Diretrizes Curriculares do Ensino de História de 2006 (PARANÁ, 2006).

Para a 5ª Série:

- Conteúdos Específicos, produção do conhecimento histórico;
- * O historiador e a produção do conhecimento histórico;
- * Tempo, temporalidade;
- * Fontes, documentos;
- * **Patrimônio material e imaterial;**
- * Pesquisa.

Para a 6ª Série:

- Conteúdos específicos, organização do território paranaense.
- * Economia;
- * Organização social;
- * **Manifestações culturais;**
- * Organização político-administrativa.

Para a 7ª Série:

- Emancipação política do Paraná (1853).
- * Economia;
- * Organização social;
- * **Manifestações culturais;**
- * Organização política administrativa;
- * Migrações: internas (escravizados, libertos e homens livres pobres) e externas (europeus)

* Os povos indígenas e a política de terras.

Para a 8ª. Série:

Ao trabalhar a “Revolução” de 30 e o Período Vargas (1930 a 1945), se estuda a criação do **SPHAN**.

3.3.4 A autoria da dissertação ousa oferecer propostas

Nesta dissertação, algumas propostas referentes às origens e às práticas em torno do Patrimônio Histórico-Cultural são dirigidas (ou redistribuídas, porque surgidas da experiência de entrevistados), tanto ao educador que trabalha com comunidades escolares e também com comunidades de jovens e adultos externos às salas de uma escola, quanto àqueles que trabalham diretamente no provimento e administração do Patrimônio já consagrado.

3.3.4.1 Um Patrimônio que cresce e um planeta que se respeita

Os que trabalham em comunidades, educadores e outros, o fazem de modo bem específico; mas, são instados a lembrar e a fazer lembrar os Povos da Floresta e as suas Comunidades, e inclusive, o Patrimônio Biológico. Patrimônio Natural e Biológico são temas que ainda apareceram de modo excessivamente restrito nos enunciados dos Professores e estão quase ausentes nas Propostas Curriculares ou dos Programas de Ensino dos Cursos Fundamental e Médio. A dissertação se permite um arrojado lançar de olhos e tenta ajudar para um futuro que, aos poucos, chega ao alcance das mãos.

3.3.4.2 Novas configurações do Patrimônio e a emergência do Patrimônio Genético

Na área do Patrimônio, a ação cada vez mais importante das grandes organizações internacionais sinaliza outra configuração de força que, a partir de certo período, extrapolou as fronteiras nacionais. A UNESCO, com sua sede em Paris, e a OMPI – Organização Mundial de Propriedade Intelectual –, sediada em Genebra, sugerem políticas e lideram ações com repercussão em âmbito planetário. Além disso, significativos encontros, como o da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92) realizado no Rio de Janeiro, emergiram como fóruns de longo alcance e estimularam muitas Nações a incorporar novas políticas no seu interior. Nesse processo, grupos sociais organizados passaram a interferir, e ainda o fazem, demonstrando a grande vitalidade da sociedade civil na formação de redes globais. O chamado Terceiro Setor dispõe cada vez mais de ramificações internacionais, que não raro distribuem patrocínios e alocação de recursos de forma globalizada. (ABREU, 2003, p. 35).

Neste contexto emergem as noções de Patrimônio Intangível e também de Patrimônio Genético. Noções, ambas, relacionadas a reais preocupações de ordem mundial e a uma exigência de novos direcionamentos. Evidentemente, a orientação desta pesquisa é que a maioria tenha voz e poder de decisão nesse concerto que é regido por nações, empresas e grupos isolados nas suas visões restritas e interesses até escusos que oprimem a vida e fomentam a injustiça.

Com base na Convenção de Diversidade Biológica, o governo brasileiro vem procurando estabelecer regras para o acesso ao Patrimônio Genético nacional. Ambientalistas, economistas e empresários chamam a atenção para a riqueza do Patrimônio Natural brasileiro; conforme informações de Abreu (2003, p. 37), as “reservas” somam o equivalente a 2 trilhões de dólares, o suficiente para que o

Brasil se transforme na maior potência mundial da bioeconomia. Já chegou a ser considerado uma “Arábia Saudita da Opep Biológica”. Numa analogia com a riqueza petrolífera daquele País, o Brasil é visto, nos termos da inigualável riqueza da sua biodiversidade, como detentor de imensa vantagem competitiva.

A variedade de espécies nos ecossistemas brasileiros significa um verdadeiro tesouro biológico de plantas e de animais, de genes, moléculas e microorganismos. Os genes, cada vez mais, servem de matéria-prima para as biotecnologias que se espalham pela indústria farmacêutica e pelo *agrobusiness*, desafiando a química industrial, a cosmética, a medicina botânica e a horticultura.

Conforme informações da Revista *Exame* (2001 apud ABREU, 2003), o crescente mercado mundial de produtos biotecnológicos movimentou entre 470 e 780 bilhões de dólares durante o ano 2001. Dos dezessete países mais ricos em biodiversidade no mundo, entre os quais Estados Unidos, China e Colômbia, o Brasil ocupa o primeiro lugar, hospedeiro que é de 23% do total das espécies do planeta. Na Amazônia, existem 20 mil plantas; e há outras espécies de vegetais, mamíferos, aves, répteis, insetos e peixes na Mata Atlântica, no cerrado, no Pantanal, na caatinga, nos manguezais, nos campos sulinos e nas zonas costeiras. Extensa é a informação, mas apenas 5% da flora mundial foram estudados até hoje, e só 1% é utilizado como matéria-prima para alimento, remédio, cosmético. A biodiversidade brasileira, portanto, é o escrínio de um Patrimônio Químico inexplorado.

Mas toda novidade, nessa área dos genes, vai passando por uma veloz transformação em *commodity*, e isso é perturbador. O grande mérito da Convenção sobre a Biodiversidade Biológica, que se pode considerar consagrada na Eco 92, foi proclamar o princípio da soberania dos países sobre seus próprios recursos genéticos. Contudo, a problemática da titularidade das propriedades genéticas

suscita muita discussão e conflitos de índole ética, política e religiosa; os países se vêem constantemente forçados a reabrir graves controvérsias, nem sempre limpamente abordadas, sobre as leis de patentes.

As leis de patentes, para Abreu (2003), permitem que alguém registre como sua propriedade, em outro país, um princípio ativo revelado pelo conhecimento tradicional da Medicina Botânica numa comunidade. Casos alarmantes têm sido denunciados por algumas ONGs, como o de registro de patentes de beberagens de alto valor terapêutico, antes descobertas e produzidas por comunidades indígenas ou outras comunidades da Amazônia.

Duas observações são pertinentes. Primeira: os *royalties* pela comercialização dos produtos jamais retornam a essas comunidades da floresta, indígenas ou não; segunda: no Brasil, as comunidades mais diretamente afetadas pelas novas forças que se desenham no horizonte, ligadas à biodiversidade e a biotecnologia, são exatamente as comunidades indígenas.⁷

Portanto, ao início deste terceiro milênio, diferentemente de em tempos anteriores, se nota que novos conflitos se apresentam; outros interesses passam a nortear, a dar novas direções ao debate em torno à temática do Patrimônio. Outrora, na discussão catalisada pelo tema do Estado Nacional, se entendia que a Nação tinha um passado que deviam salvar do esquecimento. Hoje, a área do Patrimônio se estrutura de maneira também prospectiva quando olha para o futuro. A palavra de

⁷ O ouro verde brasileiro, em grande parte, se encontra preservado nos territórios indígenas. As populações indígenas, juntamente com raizeiros, erveiros e agrupamentos de agricultores tradicionais, são detentores do conhecimento tradicional sobre a fauna e a flora, imprescindível para os novos procedimentos da ciência. Lideranças indígenas têm participado ativamente do debate em torno a essa realidade.. Em dezembro de 2001, cerca de vinte Pajés de diversas nações indígenas se reuniram em São Luís do Maranhão. O evento se intitulou: “Encontro de Pajés: a Sabedoria e a Ciência do Índio e a Propriedade Industrial: Reflexões e Debates”. Ao final do evento, se publicou uma Carta. Com as principais posições dos índios a respeito da questão, a Carta foi levada à II Reunião do Comitê Intergovernamental – relativa à propriedade intelectual, aos recursos genéticos, aos conhecimentos tradicionais e ao folclore – que se deu a seguir, em dezembro de 2001. (ABREU; CHAGAS, 2003).

ordem é “diversidade”: diversidade cultural, e também diversidade natural ou biológica.

Por conseguinte, mais do que salvar a diversidade, ou guardar os seus fragmentos, devem-se criar as condições para que ela se promova no porvir. Com os cuidados, de um lado, para que a promoção daquelas diversidades não fique aprisionada em retóricas particularistas. E os cuidados, por outro lado, para que o reconhecimento dos saberes ou forças tradicionais não se torne o ensejo nem de uma guerra entre culturas, nem de obscurantismo, nem de aprisionamentos sob as indústrias cultural e patrimonial.

3.3.4.3 Propostas de novas práticas pedagógicas escolares e novo agir educativo com as comunidades

Primeira

A questão do Patrimônio Histórico-Cultural ainda não tem sido contemplada, pelas autoridades e pela comunidade, como fator importante que possa influir na positiva realização de tarefas, como sejam especialmente as que facilitam à maioria das populações o acesso à saúde e à educação.

A prática de ensinar o estudo do Patrimônio Histórico-Cultural, mesmo como tema transversal, não é algo que se atinja facilmente. Efetivamente, primeiro se tem preservado a história das classes dominantes, e, na seqüência, os seus interesses. Os prédios que constituem Patrimônio, em seu maior número, são os relacionados com a produção cultural de uma minoria. Formam-se situações ambíguas. Por exemplo, na cidade de Ponta Grossa, se verificou que constantemente, nos

empenhos pela preservação da Vila Hilda*⁸, a vinculação da casa era apenas com o seu proprietário; praticamente se omitia toda referência ao projeto e a mão-de-obra dedicada, a construção caiu no esquecimento. O cotidiano dos moradores da Vila também não mereceu destaque. Quando se tratou de justificar a relevância do Patrimônio presente, se estabeleceu um processo de seleções históricas, e inúmeras criações culturais foram perdidas. (DROPA, 1999, p. 286).

Segunda

Outro ponto de necessária consideração é a democratização do Patrimônio Histórico-Cultural. Deve tornar-se coletivo, ou seja, é preciso eliminar certas barreiras que impedem o acesso da população e a sua apropriação dos Patrimônios. Um precioso caminho para reverter situações negativas deve de ser a Educação Patrimonial.

Os homens do Estado não devem renunciar à sua responsabilidade perante o Patrimônio Histórico-Cultural, nem fugir ao seu papel no que respeita à criação de políticas; o que não pode, entretanto, efetivar-se se eles não contam com a participação firme da sociedade civil. Desta maneira, a população local se transforma em co-responsável na defesa do Patrimônio Histórico-Cultural e pode conduzir a esforços mais intensos em termos de educação.

Terceira

Fernandes (1993) entende Educação Patrimonial como a utilização, no processo educativo, de museus, monumentos, arquivos, bibliotecas – elementos que Pierre Nora chama “lugares da memória”. Através dessa utilização, se desenvolve a

⁸ Vila Hilda, construída na década de 20, por Antônio Thielen, está situada à Rua Júlia Vanderley, 936; pertence hoje à Prefeitura de Ponta Grossa e foi tombada como Patrimônio Estadual pelo Processo n°. 03/90, Inscrição n°. 99.

sensibilidade dos jovens escolares e dos futuros cidadãos e a sua consciência sobre a importância de preservar aqueles bens culturais. A Educação Patrimonial, voltada para questões atinentes ao Patrimônio Cultural, compreende, primordialmente, incluir nos currículos escolares de todos os níveis de ensino disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico; contudo, ela inclui também a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para Professores, educadores populares e grupos vários. Ela propicia informações acerca do próprio Patrimônio Cultural, da forma de habituar os alunos e a sua sociedade ao senso de preservação da memória histórica, e de como despertar, nuns e noutra, um coerente interesse pelo tema.

Quarta

Fernandes (1993, p. 274) ainda destaca que a necessidade da Educação Patrimonial nos currículos e programas escolares reside num fato, o da falta do

esclarecimento popular sobre a importância da preservação de nosso Patrimônio, para não dizermos deseducação coletiva. Esse é um dado brasileiro e daí a formulação de mais de uma regra: a preservação aqui entre nós depende fundamentalmente da elucidação popular, um caminho já percorrido por outros países, como o México, que dedica a atenção toda especial a essa questão de educação de massa no que diz respeito à memória.

No tocante à questão, em Congresso realizado no Brasil sobre esse assunto, conforme noticia Fernandes (1993, p. 274), foi tirada a seguinte Resolução que bem demonstra a preocupação com o assunto:

Compreende o Direito à Memória como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal (...) cabe ao ensino de 1º. e 2º. graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou musicológicos, e com a

paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente.

Portanto, é neste sentido que se pensa deva hoje ser considerada a questão do Patrimônio Histórico-Cultural: longe do diletantismo mórbido de elites que desconhecem os rostos múltiplos e diferenciados do país, longe de uma memória histórica que sempre cultuou os elementos referentes ao poder político-institucional, ligados aos setores dominantes da sociedade brasileira.

Quinta

Nesse sentido, deve ganhar força nova o destaque de Arizpe e Nalda (2003): “temos que ir além, partir da suposição da necessidade de mobilizar o poder da cultura para assim também mudar o curso do desenvolvimento da história”.

É necessária a contribuição do estudo crítico da história para as novas gerações, considerando-se que as sociedades ou seus líderes sequiosos de permanência, imaginando equivocadamente um presente contínuo, tendem a esquecer ou anular a importância das implicações do passado com esse presente. Nos seus textos, Adorno pôde denunciar uma cultura capitalista toda impregnada de dogmas consumistas, que são aplicados à valorização das mudanças conforme o moderno cotidiano tecnológico e a ampla difusão do Rádio, do Cinema, da TV. Tudo é sempre apresentado como novo, ou difundido através de explicações simplificadas, e tudo se reduz, então, aos acontecimentos imediatos.

A história tem um compromisso com a memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. Conforme Decca (1992, p. 130), “a memória é um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o eterno presente”.

Enquanto sujeito, o cidadão colabora com a construção de outra história/historicidade, que não aquela, imposta pelo Patrimônio tido como consagrado; ele se enfrenta com a formulação de uma nova inteligibilidade, que, então, não envolve apenas o passado, mas, inadiavelmente, o cotidiano e as lutas do presente – lutas que podem possibilitar a vivência dos direitos culturais seus e de todos.

Le Goff (1990), em seus estudos sobre esta temática, destaca que a história de preservação da memória nas sociedades demonstra o quanto a memória se torna relevante, inclusive para os poderes constituídos que têm a meta do controle social.

O direito à memória faz parte da cidadania cultural. Como tema, revela a oportunidade de mais debates sobre o conceito de preservação de obras humanas. A constituição do Patrimônio Histórico-Cultural e a reflexão sobre a sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e sem discriminação aparecem como necessárias. Sugere-se, pois, um trabalho com alunos e com a população; a aplicação deve, nesse sentido, permitir que se situem crítica e reflexivamente, e de modo cidadão, nos lugares de memória, além de motivá-los a um aprendizado para saberem decidir conjunta e responsabilmente pelo que será, ou não, preservado.

Sexta

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas permeia a compreensão do papel da memória na vida de cada aluno e também na vida da população. Igualmente facilita entender o papel da memória na análise dos vínculos

que cada geração estabelece com as raízes históricas e culturais das sociedades, como ainda com os bem presumíveis interesses das futuras gerações.

Sétima

O ensino não fique restrito apenas a uma “sala de aula”; é formativo e enriquecedor retirar os alunos ao contacto com a ampla realidade. Igualmente indispensável para formar a cultura, a consciência crítica e a convivência amigável e questionadora, é organizar eventos e excursões de cunho educativo para os mais diversos grupos populares. Proporcionar a ação concreta de contacto com as ruas, praças, edifícios públicos, monumentos, lugares históricos e celebrações – também de outras cidades –, bem como o momento crítico-reflexivo, favorece, sem dúvida, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e de políticas educacionais solidamente humanizadas.

Essa proposta, com tais perspectivas, é muito mais valiosa na medida em que melhor se manifeste a tendência, nos meios educacionais, a valorizar o estudo sobre memória e identidade e a descobrir as especificidades históricas e culturais do meio onde o aluno se encontra dinamicamente inserido.

Oitava

De maneira crítica, concentrados na participação, no direito de todos e no benefício para todos, os educadores pensem na dialética interdisciplinaridade que promove interlocução, análise profunda, superação das alienações, vida compartilhada. Não se isolem, e trabalhem organizadamente para a transparência de todos os serviços voltados a levar crianças, jovens e adultos ao contacto com a realidade histórica e com os muitos Patrimônios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deparou com o problema da educação formal ante o Patrimônio Histórico-Cultural. A educação não aceita continuar como a mantenedora ou reprodutora de estruturas de domínio, controle e opressão. Desta forma, juntamente com crianças e jovens, para que um trabalho futuro espraie-se aos adultos das comunidades, os Professores são convidados a modificar currículos e a propor mudanças relevantes nos vários programas de ensino/aprendizagem: é o empreender ousado, estratégico, de novas ações baseadas em novas leituras ou interpretações do Patrimônio estabelecido ou em via de definição.

Precisa propiciar, pois, por meio do ensino nas diversas disciplinas e em todos os níveis, o conhecimento da diversidade cultural e da pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado Patrimônio Histórico. Em nível local e em nível de País. Só assim se contribui para a construção de uma escola plural e cidadã e se formam os cidadãos brasileiros cômnicos de seu papel de sujeitos históricos, atores/agentes da transformação social.

Segundo Arizpe e Nalda (2003, p. 223-224), na atualidade, é grande avanço que a Cultura esteja incluída nas agendas nacionais como importante tema de discussão.

Percebe-se a insistência, por parte de estudiosos da área, em obter respostas adequadas e justas sobre questões como a da diversidade cultural e dos movimentos étnicos, religiosos, artísticos, bem como a das indústrias culturais, das mensagens nos meios de comunicação de massa, do capital social e dos bens de conteúdo cultural ou biológico no comércio nacional e internacional. Os debates e

investigações também utilizam, cada vez mais, o conceito “capital cultural” para instrumentalizar ações referentes aos objetos Cultura e Patrimônio nos modelos econômicos de desenvolvimento.

Busca-se uma nova pedagogia referente ao Patrimônio Histórico-Cultural. Finalmente, a pedagogia promove um compromisso político e um compromisso com o social. A pedagogia vai se tornando interativa: o educando e o educador, em ligação comum com o Patrimônio, vão sendo reconhecidos no seu valor e podem, em recíproco entendimento, oferecer o seu aporte.

Contudo, esta pesquisa, desde quando pôde fixar melhor os próprios objetivos, se deu conta da diferenciada possibilidade, mais do que capacidade, dos diversos grupos sociais de se apropriarem da herança cultural. Evidente a desigual participação; o que prevaleceu foi um injusto desfrute dos capitais culturais. Mesmo as legislações de órgãos oficiais, entendidos como democráticos, legitimam preferentemente alguns modos de organizar a expressão da vida social, de maneira que contemporizam com a hegemonia de determinados grupos sociais seja na produção, seja na distribuição de bens culturais.

Assim, a ostensiva desigualdade na re (composição) do Patrimônio, e no trato com ele, permite, e mesmo obriga, a compreender essa área do saber e da vida nacional ou regional como “arena política”, em que se confrontam, até pela violência, diferentes visões de classe, de gênero e de etnias.

A pesquisa pretendeu defrontar-se com o problema da educação formal, que não pode ser reprodutora ou mantenedora. Emancipadores, os agentes da educação, em qualquer instância, devem confiar nas crianças e jovens e incentivá-los que participem na elaboração de conceitos novos de Patrimônio e de Cultura, especialmente quando os mesmos, agentes, comentam sobre monumentos

culturais, ou com estes se defrontam em diversos encontros ou nas visitas programáticas. Propostas enriquecedoras estão vindo dos próprios educadores.

Somente se projetará uma política de melhor formação de professores, de agentes da educação em geral e de alunos, se novos currículos ou programas e estratégias favorecerem a promoção de novas leituras em torno ao Patrimônio estabelecido ou por estabelecer-se. A pesquisa propõe uma escola crítica, tenaz e modesta ao mesmo tempo, com atividade que se espraia para a comunidade adulta: a escola, como fator ativo de superação de leituras e projetos viciados, recusa engajar-se no serviço à dominação elitista, seja intelectual, seja político-econômica, ou no serviço à alienação irresponsável.

O Patrimônio Histórico-Cultural, pensado em seu sentido amplo, inclusive como elemento que questiona os vários discursos em torno à construção da realidade, sempre questiona o poder, quanto ao mínimo, que é o muito, isto é, quanto a democratizar os poderes e fazer cidadania.

Por isso, a idéia de Patrimônio Histórico-Cultural, enfatizada nesta dissertação, suscita a outra, a de fazer uma releitura do que, comumente, chamamos de personalidades, de identidade, de interesses, num contexto de valorização do bem cultural.

Entende-se cultura como um conjunto de inúmeras interações que o homem cria para si, além das coisas de que ele necessita para sustentar essas relações. Coisas que estão presentes como Patrimônio. Entender esse Patrimônio, como já comentado, só se justifica se o mesmo continuar a explicar as muitas relações comuns na vida dinâmica das comunidades.

Um educador, se assume deixar-se influenciar pelo que se chama Educação Patrimonial, questiona o patrimônio como a um documento. Somente

assim o assume como identidade, memória, história de uma sociedade/comunidade. Na retomada desalienante dos significados, são melhor compreendidas todas as práticas.

Repetidas vezes se escutam expressões como estas: “temos de mudar”; “buscar novos caminhos”; “construir nova pedagogia”. Foi devido a expressões assim que Arizpe e Nalda (1993, p. 224) contestaram: “as mudanças são de tal envergadura que temos de voltar ao básico, ao primário, isto é, aos significados que guiam a ação humana”.

Não se pode mais considerar que o Patrimônio seja apenas constituído por um mundo de formas e de objetos excepcionais, e deixar de lado as condições de vida e trabalho de quem produziu, de quem colaborou com as bases históricas da vida social.

Uma parte do ilustrado poema de Bertold Brecht foi transcrita no início da dissertação; a seqüência vem abaixo como fecho. Poema escrito há muitos anos. Ele antecipa, porém, preocupações de hoje nas políticas educacionais e na pesquisa em História, Cultura, e Classes. Trabalhar, investigar, escrever história crítica, construir história, não casam com reducionismos interessados ou alienantes, não aceitam puros relatos e estórias de vilões e heróis, como ainda se encontra.

(...) Sobre quê triunfaram os Césares?

Bizâncio, tão cantada,

Tinha só palácios para os seus habitantes?

Até a fabulosa Atlântida,

Na noite em que o mar a tragou,

Seus habitantes clamavam,

Pedindo ajuda aos escravos...

O jovem Alexandre conquistou a Índia...

Ele sozinho?

César venceu os gauleses,

Não levava consigo nem ao menos o cozinheiro?

Felipe, o Grande, chorou ao ver afundar a sua frota...

Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos...

Quem mais a venceu?

Uma vitória em cada página...

Quem cozinhava os banquetes das vitórias?

Um grande homem a cada dez anos,

Quem pagava seus gastos?...

Uma pergunta para cada História" ...

(Bertold Brecht)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Cultura. In: _____. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 225.

ABREU, R. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1995. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/neppec/adorno/EDUCACAO%20APOS%20AUSCHWITZ.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2007.

_____. Vida e obra. In: _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 5-15. (Os Pensadores).

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. Traduzido por Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER. Conceito de iluminismo. In: ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17- 62. (Os Pensadores).

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIZPE, L.; NALDA, E. Cultura, patrimônio e turismo. In: CANCLINI, N. G. (Org.). **Culturas da Ibero-América: diagnósticos e propostas para seu desenvolvimento**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 21-249.

AYALA, M.; AYALA, M. I. N. **Cultura popular no Brasil: perspectiva de análise**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BERCITO, S. R. D. **Nos tempos de Getúlio: da Revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Atual, 1990.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRANDÃO, A. C.; DUARTE, M. F. **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.

CABRAL, M. Memória, patrimônio e educação. **Resgate: Revista de Cultura**, Campinas, n. 13, p. 35-42, 2004.

CANANI, A. Sapiezinskas Krás Borges. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 163-175, jan./jun. 2005.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CARVALHO, J. M. de. O liberalismo católico e a vertente autoritária do pensamento político brasileiro nos anos 30. **Revista de Magistro de Filosofia**, Anápolis, 2. sem. 2004. Disponível em http://www.fafisma.com.br/liberalismo_catolico.htm. Acesso em: 15 jan. 2007.

CARSALADE, F. L. de. **Educação e patrimônio cultural**. Disponível em: <<http://nnn.pdturismo.ufsj.edu.br/artigo>. Acesso em: 26 mar. 2007.

CASTRO, S. R. **O Estado na preservação dos bens culturais: o tombamento**. Rio de Janeiro: Renova, 1991.

CERRI, L. F. Festas nacionais: uso e didatização do saber histórico nas pedagogias do cidadão. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 185-204, out. 2003.

CHAUÌ, M. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: UNESP, 2001.

COMBLIN, J. **O povo de Deus**. São Paulo: Paulus, 2002.

CORBISIER, R. **Autobiografia filosófica: das ideologias à teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRUZ, M. B. A. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história da educação. In: NIKITIUK, S. L. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DECCA, E. S. de. Memória e cidadania. In: CUNHA, M. C. P. (Org.). **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1992. p. 128-136.

DROPA, M. M. **A memória do patrimônio histórico tombado em Ponta Grossa - Paraná**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho, Assis, 1999.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000.

FENELON, D. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: CICLO DE DEBATES SOBRE CULTURA E MEMÓRIA: PERSPECTIVAS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA HOJE. **Anais...**, Brasília: ENAP, 1993.

_____. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 117-136.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, set. 1992/ago. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GONÇALVES, C. do C. Gustavo Barroso: o patrimônio histórico como cânone. **Revista do Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 129. p. 89-106, abr./jun. 1997.

GONÇALVES, J. R. S. **A retórica da perda; os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

HABERMAS, J. **Era das transições**. Tradução de Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KARL KRAUS. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_kraus. Acesso em: 05 dez. 2007.

KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KONDER, L. **Walter Benjamin e o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAVILLE, C. Em educação e história, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 41, p. 13-41, jun. 2005.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984. p. 95-106. v. 1: Memória – História.

LEITE, R. P. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, jun. 2002. Disponível em: <http://.../scielo.php?script=sciarttex7pid=So1o2-690920020002000087In=pt7nrm=is>. Acesso em: 18 out. 2005.

LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, L. C. Comunicação e cultura de massa. In: ADORNO, T. W. et al. **Teoria da cultura de massa**: introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 13-68.

LOPES, A. A. **Subsídios para a história da cidade**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

MARTINEZ, P. **Poder e cidadania**. Campinas: Papirus, 1997.

MURTA, S. T.; GOODEY, B. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (Org.). **Interpretar o patrimônio**: um exercício do olhar. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 13-73.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de História**. Curitiba, jun. 2006. Versão Preliminar.

PEREIRA FILHO, A. de M. A emergência da conservação do patrimônio como disciplina em inícios do século XX, assim como do conceito refuncionalização com fins conservacionistas, de edificações e áreas urbanas. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA, 13., 2005, Campo Grande **Anais eletrônicos...** Campo Grande: Ed. Oeste, 2005. Disponível em <http://ufrpe.br/artigos/artigo-conservacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2008.

PERIN, A. No compasso do berimbau! Processo de tombamento da dança: luta está em fase de mapeamento. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 de maio 2005. Caderno G, p. 1.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**: problema filosófico da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMA, C. M. Caudilho. In: SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986. p. 164-165.

SAMPAIO, W. C. Sobre a concepção de cultura em Adorno. **Revista do Centro de Educação da UFAL**, ago. 1995. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista04/Wcorreia.html>. Acesso em : 14 jan. 2008.

SANT'ANNA, M. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro. DP&A. p. 46-55.

SANTOS, I. S. F. **Praça Getúlio Vargas: história e memória**. Monografia (Especialização em Educação Patrimonial), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2001.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D. (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHERER, R. Cultura. In: RAHNER, K. (Org.) **Sacramentum Mundi: Enciclopédia Teológica**. 2. ed. Barcelona: Editorial Herder, 1972. Tomo 2; col. 98-106.

SILVA, M. M. da. **A internet como expressão da indústria cultural**. 1999. Tese Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em : <<http://nnn.avesso.net/cult.htm>>. Acesso em 10 Out. 2007.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a Nova LDB (Lei Nº. 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação, do Instituto de Psicologia da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

TIRAPELI, P. **Patrimônio da humanidade no Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WEBER, M. **Textos selecionados**. Tradução de Maurício Tragtenberg et al. Revisão de Cássio Gomes. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1981.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CANCLINI, N. G. **Culturas da Ibero-América**: diagnósticos e propostas para seu desenvolvimento. Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2003.

CHAVES, N. B. **Visões de Ponta Grossa**: festas, lembranças, trabalho. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

CÓRDOVA, M. J. W. **A produção da memória e o patrimônio tombado na Lapa/PR**: perspectivas para o currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

DITZEL, C. H. M. **O arraial e o fogo da cultura**: os euclidianos pontagrossenses. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

DUARTE, R. A. P. **Mímesis e racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, L. C. **Indústria cultural e sociedade**. Traduzido por Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUPORINI, T. J. **Lugares da memória no Estado do Paraná**: demandas e políticas pela preservação do patrimônio cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MILLS, C. W. **A elite do poder**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SALDANHA, N. **O jardim e a praça**: o privado e o público na vida social e histórica. São Paulo: USP, 1993.

SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

VALE, A. M. **O ISEB, os intelectuais e a diferença**: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: Editora UNESP, 2006.