

**UM CALEIDOSCÓPIO DE OLHARES, SENSAÇÕES E EXPERIÊNCIAS:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PATRIMÔNIO CULTURAL
E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

ISABELLA OLIVEIRA DE ANDRADE VIRGÍNIO¹

**1. JUNTANDO AS PARTES E O TODO: girando o foco, delineando-se o
caminhar²**

O constante diálogo

Há tantos diálogos

(...)

Diálogo consigo mesmo

com a noite

os astros

os mortos

as idéias

o sonho

o passado

o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

Tua melhor palavra

ou

Teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio

dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade, *Poesia e Prosa*, Rio de

Janeiro: Nova Aguilar, 1988, p.851

¹ Licenciada em História pela UFPB (2007). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2010). Aluna do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Funcionária técnico-administrativa da UFPB desde o ano de 2004, onde ocupa o cargo de Técnico em Arquivo.

² Este artigo origina-se das investigações que tenho feito no decorrer da pesquisa que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Engler Cury, intitulada “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano – em João Pessoa: uma experiência de educação patrimonial (2005 – 2010).

Convidamos o (a) leitor(a), antes de qualquer consideração, a seguir os passos “cheios de atitude e sensibilidade”, sugeridos no fragmento acima destacado pelo poeta Carlos Drummond de Andrade. Somos nós mesmos a partir do que somos com o outro, mas podemos também ser a negação desta relação de aproximação. É nessa relação dialética e conflituosa que elaboramos a nossa identidade. Fazemos esse convite porque temos tentado, de muitas maneiras, apesar de todos os percalços, vivenciar essa caminhada de exercício da pesquisa, procurando inventariar os diversos elementos que compõem o nosso objeto de investigação, considerando-se o tema que nos propusemos a pesquisar, desde o início do nosso Curso de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

Acrescentamos um outro elemento que será de importância capital para a compreensão da nossa escrita: a simbologia/metáfora do caleidoscópio. A composição, montagem e funcionamento desse instrumento serão elementos materializadores da nossa investigação sobre o tema que estamos discutindo na presente oportunidade. Este aspecto poderá ser verificado observando-se os títulos atribuídos aos itens do presente artigo, assim como ao longo das discussões que nele levantamos.

Tendo submetido alguns dos meus rascunhos a um dos colegas de turma, certa vez ele me questionou quanto a utilização de um símbolo em detrimento da objetividade da minha escrita, ou seja, por que não ir direto ao ponto? Lembro-me que conversamos muito a esse respeito... Chegamos a conclusão de que esse impasse colocava-se como um reflexo da problemática da verdade e objetividade na Área da História, sobretudo quando tocamos num dos tópicos mais problemáticos que envolve essa questão: a “utilização da verdade e da objetividade na história”. A cada geração de historiadores, a cada “corrente” historiográfica que se firma na nossa área, mesmo focalizando objetos diferenciados, utilizando-se, por sua vez, de fontes diferenciadas, parece persistir uma pergunta, uma inquietação central: como alcançar “resultados convincentes”? De que maneira poderia o historiador, ao longo da sua caminhada, “acertar”? A respeito do nosso *métier*: existiria nele a objetividade científica suficiente para conferir a autenticidade necessária às nossas produções? Tantas perguntas, cada uma com diversas interpretações e possibilidades de respostas...

Queremos trazer para a reflexão alguns elementos apresentados por Schaff (1995). Para ele, o historiador deve possuir um papel ativo na condução dos seus

objetos de pesquisa, pois ele é o sujeito que conhece, na relação daquilo que consiste no conhecimento histórico. Ainda assim, adverte-nos que não poderia o historiador prescindir do que ele chama de “fator subjetivo”, uma vez que este está presente nas suas próprias “perspectivas cognitivas”, que, por sua vez, são condicionadas pelos elementos sociais, culturais e econômicos de uma determinada época. Outra questão fundamental: se considerarmos uma categoria fundamental para a História – o fato histórico – ao contrário do que os adeptos da “história historicizante” propuseram, veremos que esta categoria mesma é responsável por introduzir o fator subjetivo nos fundamentos da produção historiográfica. Em relação ao dilema da objetividade e subjetividade na nossa área, o mesmo autor sistematiza as suas idéias afirmando que:

(...) A objetividade dita pura é uma ficção; o fator subjetivo é introduzido no conhecimento histórico pelo próprio fato da existência do sujeito que conhece. Em contrapartida, há duas subjetividades: a “boa”, ou seja, aquela que provém da essência do conhecimento como relação subjetivo-objetiva e do papel ativo do sujeito no processo cognitivo; a “má”, ou seja a subjetividade que deforma o conhecimento por causa de fatores tais como o interesse, a parcialidade, etc. A “objetividade”, é a distância entre a boa e a má subjetividade. (1995, p. 240)

Portanto, sendo o historiador, em primeira instância, um ser que não está “apartado do mundo”, por mais que assim o quisesse estar, comungamos com a idéia do autor anteriormente citado, ou seja, nossas escolhas, nossos recolhimentos, nossas caminhadas de pesquisa, todos configuram o fato de que a nossa condição é a interação. Outrossim, se produzir conhecimento histórico de “maneira objetiva” fosse, de fato, uma busca acirrada e um fim em si mesmo, nesse caso nossas produções consistiriam em “verdadeiras ficções”, por mais paradoxal que esta afirmação possa parecer.

Assim afirmamos, pois, conforme nos convida Carlos Drummond de Andrade, citado no início deste item, devemos, ao nos lançar no exercício da pesquisa, considerar que é a partir das nossas interações e vivências, que *escolhemos*. Escolha, essa é a palavra central... O “mote” inicial de tudo. Drummond nos convida a escolhermos, individualmente: o melhor diálogo, a melhor palavra e, curiosamente, o melhor silêncio... Poeticamente, penso que esta seria uma das mais completas definições do que consiste no ato de pesquisar, assim como quais os elementos que compõem a produção do conhecimento. Seria, então, um momento no qual são mescladas as nossas

experiências individuais e com a coletividade, assim como na nossa trajetória profissional. Nossas incursões em busca da investigação daquilo que nos inquieta... A elaboração dos nossos objetos de pesquisa, aquilo que neles elencamos como prioridade e aqueles elementos que distanciamos das nossas preocupações. Todos compõem o nosso perfil, todos nos inserem naquilo que podemos nomear de teia que envolve a produção do conhecimento. Temos, então, um pressuposto: o historiador não produz de maneira alheia a sua caminhada.

Durante o século XIX, momento instaurador da disciplina histórica, estabeleceu-se o parâmetro, a exigência de que, com a finalidade de “busca pela verdade dos acontecimentos”, daquilo que realmente ocorreu, o historiador deveria reunir todos os documentos dos quais dispusesse para que, ao manuseá-los elaborasse a verdade, ou seja, o “retrato fidedigno daquilo que havia ocorrido”.

Os elementos constitutivos da escrita da História, eis mais uma dentre as questões centrais no debate historiográfico ainda corrente. A primeira questão a ser assinalada, nesse sentido, é que consideremos que todo conhecimento/produção historiográfica deriva de um lugar específico, o que Certeau (2008, p. 66;73) conceitua como sendo o *lugar social*. Segundo ele:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica em um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada a particularidades. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão compostas, se organizam.

Além da observância do lugar social como elemento compreensivo fundamental no que se refere à estruturação do saber historiográfico, Certeau (idem, p. 66), também nos esclarece que compreende a escrita de um texto nessa área como uma operação, a qual ele conceitua como *operação historiográfica*. Este termo serve para designar a relação de combinação existente entre um lugar social (um recrutamento, um meio, uma profissão), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (literatura). Isto posto, ou seja, enunciada essa relação direta existente entre a função

dos lugares sociais e a escrita da História, podemos identificar as permissões e interdições daquilo que pode ser feito em termos de pesquisa.

Sendo assim, retomamos a discussão mencionada anteriormente: ao pesquisar, decididamente, escolhemos. Estas escolhas, por sua vez, estabelecem a nossa caminhada, materializando-se através da definição dos nossos objetivos de pesquisa, assim como da metodologia que utilizamos tanto para a “elaboração/construção das fontes”, como para a sua compreensão/investigação. Nesse momento, precisamos nos indagar a respeito dos elementos últimos que citamos: escolhas, “elaboração/construção das fontes”, compreensão/investigação... Quais as relações existentes entre eles? Seria correto afirmar a existência de processos de elaboração/construção das fontes históricas?

É absolutamente imprescindível considerarmos que, muitas das nossas exigências e definições atuais estão extremamente distanciadas dos ordenamentos do passado. O que na atualidade constitui urgência, pressuposto, num passado distante talvez nem se constituísse enquanto possibilidade de investigação. Para cada contexto, suas urgências... Não podemos, dessa maneira, escamotear o passado, utilizando-nos de recursos interpretativos baseados em anacronismos. No que se refere ao dilema da elaboração/definição/interpretação das fontes históricas, Carlo Ginzburg (2000, p. 34), na tentativa de investigar as idéias a respeito das forças criadoras do universo de um moleiro italiano que viveu durante o século XVI, Menochio, vítima de perseguição por parte da Inquisição, afirma que ele:

(...) é nosso antepassado, mas é também um fragmento perdido, que nos alcançou por acaso, de um mundo obscuro, opaco, o qual só através de um gesto arbitrário podemos incorporar à nossa história. Essa cultura foi destruída. Respeitar o resíduo de indecifrabildade que há nela e que resiste a qualquer análise não significa ceder ao fascínio idiota do exótico e do incompreensível. Significa apenas levar em consideração uma mutilação histórica da qual, em certo sentido, nós mesmos somos vítimas(...).

É através das “lentes do paradigma indiciário” que o historiador precisa desenvolver suas pesquisas. O método histórico, sob essa égide, aproxima-se muito dos métodos empregados por um médico ou, até mesmo, por um detetive, profissionais que, por excelência, devem extrair elementos que só aparecem de forma indireta. Ainda

nesse sentido, Certeau (2008, p. 83) nos adverte que, durante a execução de uma pesquisa:

(...) Não se trata apenas de fazer falar estes “imensos setores adormecidos da documentação e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente. Da mesma forma, não se pode chamar “pesquisa” ao estudo que adota pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, “se atêm” aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um *campo* objetivo próprio. Um trabalho é “científico” quando opera uma *redistribuição do espaço e consiste*, primordialmente, em *se dar* um lugar, pelo “estabelecimento das fontes” – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras.

É preciso considerar, ainda, que os documentos que “testificam” a existência de um ou mais passados, percorreram uma longa caminhada, tendo sido submetidos a diversos “regimes”. Relembramos aqui uma situação com a qual, sem dúvida, grande parte dos historiadores, sobretudo os brasileiros, já se defrontaram: acervos com imensas massas documentais acumuladas, sem nenhum critério de organização, e, portanto, em péssimo estado de conservação. Nesses (des)conjuntos documentais, na maioria das vezes, apresentam-se várias lacunas documentais, rasuras, folhas faltando, dentre outros problemas, o que reflete, num primeiro momento, a situação institucional caótica sob a qual se apresentam os acervos arquivísticos no Brasil, assim como a quase ausência³ de políticas públicas que garantam a conservação desses acervos, assim como a sua acessibilidade. Concordamos com KARNAL & TATSCH, quando afirmam que:

Levando-se em conta tudo o que foi dito antes, seria importante ressaltar que, através de cada documento conservado, há milhares destruídos. Podemos supor que o grande limite da função do historiador seja o limite do documento. (...) Reafirmando seu senhorio dialético, criador/criatura, o documento, em si, torna-se uma personagem histórica, com a beleza da contradição e da imprevisibilidade, com as marcas do humano. (Idem, p. 24)

³ Não poderíamos aqui generalizar a nossa afirmação, considerando que todos os acervos se apresentam sob a condição a qual estamos nos referindo. Antes disso, queremos chamar a atenção para essa “tradição da ausência da organização, disponibilização e conseqüente acessibilidade aos acervos arquivísticos no Brasil”. Na contramão dessa tradição, tem sido cada vez maior o número de editais que se voltam ao financiamento de atividades de pesquisa, organização, promoção social/educação patrimonial, segurança e recuperação de ambientes, assim como de conservação e restauração de acervos arquivísticos. Dentre as Instituições que mais tem se destacado, são elas: o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, PETROBRÁS e Caixa Econômica Federal – CEF.

Após as considerações tecidas a respeito de alguns elementos que julgamos centrais, no que se refere ao exercício da pesquisa na área da História, queremos retomar a simbologia/metáfora do calidoscópio, da qual lançamos mão no início desse texto, para que ele represente os desdobramentos teórico-metodológicos do nosso objeto de pesquisa. Inventado na Rússia há aproximadamente duzentos anos, mais precisamente em 1817, pelo físico escocês David Brewster, o caleidoscópio “*consiste em um aparelho ótico formado por vários espelhos inclinados, de maneira que pequenos objetos coloridos, colocados no tubo, oferecem aos olhos do observador belas figuras simétricas e multicores*” (FERNANDES, 2001). Etimologicamente, o termo caleidoscópio deriva das palavras gregas *καλός* (*kalos*), "belo, bonito", *εἶδος* (*eidos*), "imagem, figura", e *σκοπέω* (*scopeo*), "olhar (para), observar".

Quais seriam, então, as principais motivações que nos levaram a propor que a leitura, a análise e a interpretação deste trabalho levassem em consideração a possibilidade de investigá-lo através de múltiplos “olhares caleidoscópicos”? Contrapondo-se as partes, formadas por cada um dos espelhos (que poderiam, segundo a analogia que propomos, ser representados pelas nossas experiências), deparamo-nos, diante dessa contraposição, com os elementos que nos fornecem parâmetros para a elaboração da nossa identidade. Nessa mesma medida, também verificamos que tal encontro com nossas próprias definições não existe estaticamente, uma vez que pressupõe o próprio movimento contrapositório. Entre as partes e o todo, um elemento que oferece à toda essa “engrenagem” uma multiplicidade de cores que se apresentam inusitadamente e num movimento frenético: o TEMPO, esse líquido que escorre por entre nossas experiências, melhor dizendo, pelos nossos “espelhos”, proporcionando-nos diferentes vivências, diferentes olhares, e que poderia ser representado pelo próprio movimento giratório do instrumento.

Esta representação metafórica nos tem feito pensar a respeito das diferentes visões e definições que podemos identificar como uma “polifonia” interpretativa e de apropriação de um elemento/categoria que ocupa um caráter central nas nossas investigações: o Patrimônio Cultural. Ainda assim, ela tem sido decisiva para a compreensão da estruturação das cidades e das representações que seus habitantes, em diversos momentos e sob diferentes aspectos, percebem o espaço citadino como um campo multiforme, polifônico e universalista. Assim, considerando o patrimônio

cultural e as diversas apreensões possíveis em torno não somente dele, mas de toda a cidade, Willi Bolle (1994) considera que:

A urbe é um misto de informações que os conectivos ligam o campo de imagens às memórias e significações que, mesmo tentando obedecer a um traçado geométrico, seja ele linear, circular ou reticular, é subvertido a todo instante pelo emaranhado do dispositivo simbolizante que fundamenta a existência humana. O seu espaço é da interação entre o ser que a habita e a estrutura que o circunda. Assim, o sujeito se inteira da sua “fisionomia e ao mesmo tempo de si mesmo, em que rosto e corpo se assemelham mimeticamente à cidade que ele habita, como se fosse a constelação que define sua identidade, a estrela de sua vida inteira”. (BOLLE, Apud. DANTAS & MORAIS, 2008, p. 124-125)

A maneira como temos “girado o foco do nosso olhar” ao longo desta investigação reflete, de maneira extensiva, as experiências que tive desde a época da minha graduação, sobretudo aquelas que se referem aos estágios curriculares, assim como às práticas que desenvolvi durante o meu exercício como Professora de História no Ensino Fundamental.

2. O PATRIMÔNIO CULTURAL SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: um caleidoscópio de olhares, sensações e experiências

Ao abordar/focalizar a metodologia da educação patrimonial, seu surgimento e o que a compõe, inevitavelmente, adentramos no universo das concepções e definições que, historicamente, foram estabelecidas em torno do patrimônio cultural brasileiro. Nesse sentido, a pergunta central que norteia as nossas reflexões, no presente trabalho é: qual a imagem construída pelas ações dos poderes públicos brasileiros, no que se refere ao patrimônio? Podemos nos adiantar e responder que essa “imagem” construída pelas políticas estatais, por mais de sessenta anos, está muito longe de refletir a diversidade, bem como as tensões e conflitos que caracterizam a produção cultural no Brasil, principalmente a atual, mas também a do passado.

Quando se fala na formulação das noções de Patrimônio Histórico e as iniciativas que possibilitaram a sua institucionalização, é indispensável considerar que a constituição desse espaço de discussão está estreitamente vinculada aos anseios dos mais variados segmentos sociais que, a partir das suas próprias demandas, estabelecem

mecanismos simbólicos de significação, relativos aos bens culturais que elegem como representativos da sua identidade⁴.

O engendramento das noções de memória, história e patrimônio histórico deve ser refletido, a partir da compreensão da existência dos eventuais guardiões da memória⁵ e produtores da história que, envoltos em suas perspectivas de compreensão do mundo no qual vivem, contribuem para a formulação e a divulgação de determinados saberes históricos⁶. Assim, o presente trabalho, buscando aproximar-se da noção de Cultura Histórica, eixo teórico que define a área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, parte do pressuposto de que, qualquer trabalho que adote tal perspectiva teórica, deve considerar/observar e refletir sobre o *lugar social* de onde os responsáveis pela produção e divulgação de determinados saberes históricos emitem suas visões e, conseqüentemente, seus produtos.

No Brasil, a elaboração da concepção de patrimônio cultural constitui um processo do qual fazem parte dois momentos distintos, que permanecem como duas vertentes paralelas. A primeira está centrada na valorização dos vestígios do passado, na monumentalidade dos grandes edifícios, nos grandes pintores e escultores, nos estilos canônicos da erudição, idéia que encontra respaldo na sociedade patriarcal e aristocrática. Assim, a idéia de patrimônio cultural esteve ligada à salvaguarda dos vestígios do passado, desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, em 1937. Este órgão, em 1946, é elevado à categoria de Diretoria, passando a se chamar DPHAN. A partir de 1970, transformou-se em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ligado, atualmente, ao Ministério da Cultura – Minc. Durante várias décadas, a atuação desses órgãos oficiais ocorreu de maneira restrita à defesa dos bens designados pela expressão “pedra e cal”. A valorização estava

⁴ Ainda sobre a questão que trata dos conflitos que permeiam a produção, acesso e a veiculação das memórias sociais, vide: DE DECCA, Edgar Salvadori. *Memória e Cidadania*. In: **O Direito à Memória: patrimônio histórico e Cidadania**. São Paulo: DPH, 1992, p. 130-135.

⁵ Aqui o termo pode ser atribuído tanto a pessoas, quanto a instituições.

⁶ A memória também apresenta algumas características essencialmente importantes de serem observadas, dentre elas: a) ela é seletiva, não podemos registrar tudo que acontece; b) constrói-se a memória, ou seja, as lembranças são trazidas à tona a partir de visões particulares; c) ela está presente na construção da identidade; d) esses dois elementos: memória e identidade são disputados. Vide: POLLACK, Michel. *Memória e Identidade Social*. In: **Estudos Históricos**. V.5, n. 10. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

direcionada aos elementos de natureza tangível e a conservação do passado. O objetivo fundamental era, portanto, o fortalecimento da identidade do Estado/Nação.

A segunda vertente vem à tona por ocasião da promulgação da Constituição de 1988⁷, que assume interesse pelos valores culturais identificados nos saberes e fazeres das diversas manifestações do povo brasileiro. O referido documento caracteriza-se, fundamentalmente, pela sua amplitude, no que se refere aos elementos constitutivos da identidade nacional, na medida em que reconhecia, em nossa realidade, a presença de múltiplas matrizes que compõem a cultura brasileira. Todo esse redimensionamento possibilitou o surgimento de uma “nova” política de preservação do patrimônio cultural brasileiro, mantendo a sua proteção sob a responsabilidade do poder público, porém com a colaboração da comunidade, nos termos da Lei Constitucional. Enfatizando a valorização do intangível⁸ na conceituação de patrimônio cultural,

(...) o enfoque é deslocado da nação para a sociedade – desviando-o da representação do passado nacional comprometido com a idéia da sua salvação do esquecimento, para a representação da cultura material, ou seja, o patrimônio, até então referenciado pela nação, passava a ser inserido também nas preocupações preservacionistas, acrescentando à noção de patrimônio a de memória. São nos espaços construídos a partir da relação entre memória e patrimônio que ocorrem as práticas de preservação. (TARGINO, 2007, p. 22)

Quando consideramos a complexidade dos bens e manifestações culturais presentes no cenário brasileiro, verificamos, até bem pouco tempo atrás, a inexistência de um instrumento legal que contemplasse / reconhecesse e, conseqüentemente, formalizasse a preservação de tais bens, em sua vasta composição. Muitos bens, por não serem considerados “excepcionais”, deixaram de ser contemplados pelas políticas de preservação. Estas, por sua vez, caracterizaram-se, por um longo período, como extremamente conservadoras e elitistas, tendo em vista que, historicamente, adotaram

⁷ Neste documento, os artigos 215 e 216, estabelecem, respectivamente, a responsabilidade do Estado com relação à salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro, e enumeram os elementos diversos que constituem os bens culturais da sociedade brasileira, cabendo ao Ministério Público (artigo 129) o ingresso em juízo da ação competente para apurar os possíveis crimes e violações contra o Patrimônio Cultural. Com relação à responsabilização jurídica pelos danos causados ao patrimônio cultural, vide MAZZILLI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em Juízo**. São Paulo: Saraiva, 2003. O referido trabalho esclarece o papel do Ministério Público no que se refere as ações de proteção aos bens patrimoniais brasileiros.

⁸ Vide Decreto Lei nº 3.551/2000, no qual a idéia de intangibilidade assinala uma concepção mais ampla de patrimônio cultural, que leva em consideração, centralmente, as relações que a sociedade mantém com a cultura.

critérios de proteção que privilegiavam bens que se referiam a grupos sociais de tradição européia, os quais, no Brasil, podem ser identificados com camadas privilegiadas da população⁹.

A identificação, escolha e delimitação dos elementos que se configuram como patrimônio histórico de uma determinada sociedade, são mediados pelo parâmetro do **valor** que cada bem possui perante os diversos segmentos sociais. Por sua vez, o estabelecimento de critérios (conscientes ou inconscientes) de valoração atribuídos aos bens culturais, se realiza através de diversos processos que, segundo as reflexões realizadas por Pierre Bourdieu, apontam para a necessidade de serem consideradas as trajetórias de vida de cada pessoa. Seria, então, a partir desses momentos/vivências, que o indivíduo receberia e, ao mesmo tempo assimilaria/acumularia as suas percepções com relação aos elementos constitutivos do universo cultural. Sintetizando as reflexões de Bourdieu no que se refere a conceituação do capital cultural, Nogueira e Catani (2007) afirmam que ele se apresenta sob três formas:

(...) a) no *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. (...) b) no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas)... c) no *estado institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título. (Nogueira e Catani, 2007, p. 9-10)

Dessa maneira, o capital cultural que cada um possui resulta, de maneira central, da formação recebida ainda na mais tenra idade¹⁰. Ao longo da vida, os componentes de uma determinada categoria social, assimilam e conferem valor aos elementos com os quais mais se identificarem, de maneira que os *“bens culturais podem ser objeto de uma*

⁹ Também ocorreu, por muito tempo, a associação da idéia de preservação à de tombamento. Ora, se preservar significaria, sob essa ótica, automaticamente tomar, e a indicação para o tombamento se baseava ainda na concepção de patrimônio envolta pela idéia de “pedra e cal”, concluímos que, evidentemente, somente uma ampliação da idéia de patrimônio cultural contribuiria para a preservação dos bens materiais e imateriais brasileiros.

¹⁰ Nesse sentido, quando destaca o papel da formação que cada um recebe ainda na fase infantil, Bourdieu afirma que “as cartas são jogadas muito cedo”.

apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. (Bourdieu, 2007, p. 77)¹¹.

Ao longo dos últimos dez anos, os estudos acerca da educação patrimonial como possibilidade para o ensino de história têm se avolumado. O crescente interesse pelo campo de pesquisa e suas possibilidades para as aulas de história permite que pensemos em alguns movimentos que a sociedade brasileira, ou pelo menos parte dela, tem realizado na direção de uma relação com seu passado que leve em consideração: memórias, sensibilidades e “experiências” no sentido benjaminiano. Aqui estamos considerando as diferenças empregadas pelo autor em sua obra “O Narrador”, na qual Walter Benjamin¹² enfatiza que a noção de vivência é saturada de eventos e sensações que só permitiram aos homens reações a estímulos e que seria próprio das sociedades modernizadas pelo tempo da produção, diferente da noção de experiência que nos permitiria apreender no ato de narrar e ouvir as histórias, a possibilidade da troca entre aquele que conta uma história e aquele que a escuta. Histórias passadas de geração a geração entendidas como sinônimos de autoridade e sabedoria vinculadas às comunidades onde o coletivo imperava sobre o individual.

Objeto de diversos debates e embates acadêmico-institucionais, o tema Patrimônio Histórico e Cultural, no Brasil e no mundo, já se constituiu como campo de discussão reconhecido. Essa constatação pode ser feita através da existência de dois eixos fundamentais: o primeiro deles diz respeito à existência de um corpus jurídico voltado para a identificação, avaliação/qualificação, proteção e preservação dos bens culturais brasileiros¹³. O segundo, que surge como consequência direta do primeiro elemento, trata da atuação dos poderes governamentais no sentido de proceder a formulação de políticas públicas que possibilitem e garantam, sobretudo, a proteção, a preservação, a divulgação e o acesso ao Patrimônio Cultural (material e imaterial) “do” e “no” país.

¹¹ Texto original do autor: BOURDIEU, Pierre. “Les trois états du capital culturel”, publicado originalmente in **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

¹² BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

¹³ Esse contexto pode ser verificado nas inúmeras iniciativas/políticas públicas direcionadas à área do patrimônio Cultural, muito embora, no nosso país, ainda vigore um grande descaso com relação ao tratamento e proteção a tais bens.

No que diz respeito à vertente da Educação Patrimonial, o mesmo quadro não pode ser verificado. Resultante de atividades pedagógicas originárias da Inglaterra, aproximadamente na década de 1980, sob a designação da expressão “Heritage Education”, a Educação Patrimonial e as inúmeras e complexas questões que a adoção dessa metodologia implicam, configuram, de fato, um campo de pesquisa bastante recente, o que está plenamente compatível com a também recente ampliação das noções de Patrimônio Cultural para enfoques que ultrapassem as fronteiras dos prédios, sítios arqueológicos e históricos, incluindo-se aí um extenso conjunto de elementos constitutivos do que deve ser preservado, a exemplo: as práticas, o saber fazer, a culinária, as tradições populares, as oralidades e diversos outros elementos culturais. Podemos dizer que ainda são reduzidas as pesquisas que discutem as relações entre a educação patrimonial e o ensino de história.

Partimos da premissa de que a educação patrimonial constitui-se como um elemento que contribui, de maneira marcante, para a formulação, por parte dos sujeitos sociais, de sensibilidades e identidades com relação à cidade onde circulam todos os dias entretidos com seus afazeres cotidianos. Quando, entretanto, tomamos como exemplo as políticas públicas que afirmam aplicar tal metodologia, observamos que suas práticas, desde a elaboração até a efetivação, em sua maioria, não têm levado em consideração o público alvo da ação dessas mesmas políticas públicas a não ser na condição de meros espectadores. Nesse sentido, Fonseca (2005) discute, numa perspectiva histórica, a trajetória da constituição da política federal de preservação no Brasil, esclarecendo e debatendo a idéia de que estas políticas constituem um “campo” específico de práticas sociais que envolveram e envolvem, sobremaneira, relações de disputas pelo poder. Ela afirma que *“a questão do patrimônio se situa numa encruzilhada que envolve tanto o papel da memória e da tradição na construção de identidades coletivas, quanto aos recursos a que têm recorrido os Estados Modernos na objetivação e legitimação da idéia de nação”*.

As políticas estatais¹⁴ que definem o que deve ser preservado têm se mostrado, historicamente, extremamente tendenciosas e têm sofrido, cada vez mais, uma série de

¹⁴ No que se refere a elaboração de políticas públicas direcionadas ao patrimônio cultural, sugerimos a leitura dos trabalhos de: CURY, Cláudia Engler. **Políticas Culturais no Brasil:** subsídios para construção de brasilidades. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação). Campinas/SP: UNICAMP, fevereiro de 2002; e OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Memória, História e Patrimônio Histórico:** políticas públicas e a preservação do patrimônio histórico. Dissertação (Mestrado em

críticas, no que diz respeito, por exemplo, ao caráter aparentemente “conciliador” das suas determinações. Nesse sentido, seria necessário refletir: até que ponto ou, em que medida, seria possível “conciliar” os diversos interesses e demandas de diferentes grupos sociais, cada um com suas leituras de mundo, suas possíveis militâncias, enfim, em que medida pode-se considerar que o Estado consegue, de fato, elaborar e executar iniciativas/políticas culturais que contemplem as complexidades do mundo social?

Propomos que a discussão acerca da elaboração de políticas públicas culturais leve em consideração algumas indagações: o que pode ser definido como patrimônio histórico de um povo? Quais os parâmetros utilizados para esta “escolha”? Quem, ou quais instituições validam estas regras? Como o Estado procede no que se refere à proteção desses bens, através do estabelecimento de legislação específica e, ao mesmo tempo, de que maneira ele aplica/executa ações jurídicas direcionadas à proteção dos bens culturais brasileiros? Como os diversos segmentos sociais acolhem (ou não) estas iniciativas emanadas do Estado?

Tentando responder a alguns dos questionamentos anteriormente mencionados, destacamos que a educação patrimonial assume papel central nos processos de delimitação, definição, assimilação e acesso ao patrimônio cultural. Conceitualmente, ela consiste num processo sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os a um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. Segundo Targino (2007),

A Educação Patrimonial, sob a ótica de prática preservacionista, ou seja, vista como política pública de preservação, pode ser identificada em sua forma pela incidência de parcerias com órgãos ligados à educação formal, o que concorre para viabilizar recursos para as mais diversas atividades educacionais, envolvendo um intercâmbio de conhecimentos e saberes, entre a escola e a comunidade.

História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

Junto a isso, é importante ressaltar que a educação patrimonial pressupõe *ações educativas* a serem desenvolvidas a partir de etapas metodológicas específicas, dentre elas: observação (identificação do objeto); registro (fixação do conhecimento percebido); exploração (desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico) e apropriação (internalização, apropriação e valorização do bem cultural).

Ivo Matozzi (2009) propõe que a discussão em torno da educação patrimonial seja redimensionada através da aproximação dessa metodologia em relação aos currículos de ensino, discutindo de que maneiras eles podem, nas mais variadas “fases cognitivas” que caracterizam a aprendizagem, dialogar com a importância e multiplicidade dos elementos que compõe os bens culturais (tangíveis e intangíveis). Segundo ele, o primeiro passo na tentativa de introduzir a educação patrimonial nas escolas e, portanto, no ensino de história, seria trabalhar a noção das “marcas”, pois elas,

nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas.

A história tem a ver com as marcas que se tornaram bens sob uma tripla dimensão: primeiro, porque elas são a matéria-prima do conhecimento histórico que se produz a partir da transformação das informações em conhecimento; segundo, porque elas (as marcas), enquanto bens culturais, são objeto de estudo histórico e, por fim, porque estão num determinado território e o identificam nas suas formas. Outro viés fundamental é a importância que a *história local* exerce na formação da cultura histórica e no despertar para a cidadania. Segundo Matozzi (2009), “*Graças ao uso dos bens culturais e graças à educação para o patrimônio, o aluno adquire conhecimentos sobre o território e sobre os problemas da sua gestão e pode tornar-se um cidadão consciente, interessado e crítico*” (2009, p. 138). Metodologicamente, é fundamental que as atividades de ensino adotem meios que conduzam os alunos à aprendizagem significativa. Matozzi apresenta, em seu artigo, uma proposta curricular através da qual os estudantes comecem a ter experiências de fruição cognitiva e estética de bens patrimoniais desde a infância. Segundo ele,

É evidente, segundo tal aspiração curricular, um estudante começa a ter experiências de fruição cognitiva e estética de bens patrimoniais na Educação Infantil e as continua de ano em ano, ampliando e diversificando a gama dos bens. Isso lhe permite colocar em tensão repetidamente as habilidades de observação e de análise, de produção das informações, de avaliação estética, de estabelecimento de correlações entre os diferentes bens, de entendimento de sua função, de seu valor social e da necessidade de cuidados pelos cidadãos e pelas administrações. (2009, p. 151).

Portanto, a presença do patrimônio nos processos de ensino-aprendizagem deve possibilitar, fundamentalmente, a compreensão não só das informações inerentes aos bens, mas a contextualização em torno dos seus usos e apropriações.

Dialogando com os conceitos tanto de cultura histórica¹⁵, quanto de educação patrimonial, verificamos o quanto eles são abrangentes e alargadores/redimensionadores de possibilidades de objetos e abordagens teórico-metodológicas. Quando pensamos nas possíveis relações que podem existir entre estes dois universos: cultura histórica e a educação patrimonial, somos levados a pensar em algum elemento que pudesse expressar essas inter-relações. Logo nos chega não somente um termo, mas uma seqüência encadeada que, a nosso ver, pode representar as interligações existentes entre a cultura histórica e a educação patrimonial. Segue o encadeamento de idéias : *envolvimento* (que pressupõe) – *conhecimento* – (que compreende) – *apreensão através de diferentes sensibilidades* (o que quase sempre resulta na) – *atribuição de valores* . Interessante perceber que a cadeia reflexiva do pensamento elaborado nos remete àquelas fases próprias da metodologia da educação patrimonial: observação/registo/exploração e apropriação. Portanto, fica claro que não existe distância entre educar patrimonialmente e dialogar/considerar/formular ações a ela referentes, levando em consideração o conceito de cultura histórica.

¹⁵ Adotamos a perspectiva de que a cultura histórica se caracteriza pela diversidade de leituras e representações do mundo em que vivemos. Assim sendo, diversos são os “veículos” que podem funcionar como divulgadores da relação presente/passado/futuro, dentre eles: as escolas (todo o seu aparato desde a legislação que as rege, até os materiais didáticos), os movimentos artísticos, a televisão, os jornais e revistas, o cinema, as instituições, tais como organizações não governamentais – ONG’s e centros de cultura, museus, arquivos e bibliotecas. Considerando, então, essa gama de possibilidades, o exercício teórico-metodológico daqueles que adotam a perspectiva da cultura histórica é tentar verificar de que formas aqueles diferentes suportes informacionais se constituem enquanto divulgadores das relações entre presente-passado-futuro e, nesse processo, quais as possíveis relações que podem existir entre as informações neles contidas e o conhecimento histórico acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do mundo escolar tem sido ressaltado pelos envolvidos na elaboração de projetos e atividades voltadas para a educação patrimonial porque em suas proposições metodológicas estão previstas as seguintes ações educativas: **observação** (identificação do objeto); **registro** (fixação do conhecimento percebido); **exploração** (desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico) e **apropriação** (internalização, apropriação, valorização do bem cultural), todas elas passíveis de problematizações por parte do educadores/historiadores.

Apesar do nosso tema de pesquisa (em nível de Mestrado) tratar especificamente da análise das práticas educativas que se baseiam na aplicação da metodologia da educação patrimonial no ProJovem Urbano (em João Pessoa), nosso objetivo, no presente artigo, concentrou-se em lançarmos alguns elementos que nos levassem a refletir a respeito da educação patrimonial.

Conforme discutimos anteriormente, a utilização do patrimônio cultural, na sua mais ampla acepção, como base para ações educativas, deveria se desenvolver levando-se em consideração a multiplicidade de olhares e percepções que um mesmo bem pode suscitar nos envolvidos. Contudo, não tem sido este o caráter verificado tanto na legislação direcionada aos bens culturais, quanto em grande parte das publicações que se dedicam ao tema. Assim afirmamos, porque na sua grande maioria, detectamos a utilização da expressão “alfabetização cultural” como um dos resultados mais “positivos” que essas iniciativas proporcionariam.

Deixamos uma breve reflexão: esse tipo de “compreensão” a respeito da educação patrimonial não seria, em larga medida, um reflexo, ou melhor, uma permanência da idéia de que, aqueles que estão fora do pensar institucional e acadêmico deveriam ser “recrutados” ao exercício do reconhecimento dos valores que “o” patrimônio cultural possui? E no que se refere ao mundo escolar, mais especificamente ao ensino de História, quais seriam os desdobramentos que ocorrem a partir desse tipo de parâmetro?

REFERÊNCIAS:

- ARRUDA, José Jobson de Andrade. Cultura Histórica: territórios e temporalidades historiográficas. *SAECULUM – Revista de História*, ano 13, n. 16, João Pessoa, UFPB, jan/jun. 2007, p. 25.
- BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de Outubro de 1988* (com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º1/92 a 16/97 e Emendas Constitucionais n. 1 a 6/94). Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Organizadores). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Traduzido por Maria de Lourdes Menezes. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Editora Unesp, 2001.
- CURY, Cláudia Engler. *Políticas Culturais no Brasil: subsídios para construção de brasilidades*. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação). Campinas/SP: UNICAMP, fevereiro de 2002.
- DANTAS, Eugênia Maria; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Espaço e Memória na morfologia da cidade: um desafio do planejamento urbano. In: *Cultura e Cidades*. 1ª. Edição. Campina Grande: EDUFCEG, 2009.
- FLORES, Élio Chaves. “Dos Feitos e dos Ditos: história e cultura histórica”. In: *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa: DH/PPGH/UFPB, 2007, p. 83-102.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Traduzido por Maria Betânia Amoroso, José Paulo Paes e Antônio da Silveira Mendonça. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queirós. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.
- MATOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, número 47. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin>. Acesso em: 13 de maio de 2009.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. “A crise da Memória, História e Documentos: reflexões para um tempo de transformações”. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.) *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999 (Seminários & Debates)

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. *Memória, História e Patrimônio Histórico: políticas públicas e a preservação do patrimônio histórico*. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008.

TARGINO, Maria Ivonilde Mendonça. *Uma experiência de educação patrimonial na cidade de João Pessoa: o processo de elaboração das Cartilhas do Patrimônio pelo IPHAEP – 1980/2003*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/, março de 2007.